



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

**Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y
aprendizaje de la combinatoria <Verbo + preposición>**

TESIS DOCTORAL

presentada por Federica Fogliani

Programa Oficial de Doctorado en Lenguas y Culturas

Dirigida por: Dra. María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba)

Dra. María Martínez-Atienza de Dios (Universidad de Córdoba)

Córdoba, 2016

TITULO: *ESPAÑOL E ITALIANO EN CONTRASTE: METODOLOGÍA PARA LA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMBINATORIA <VERBO +
PREPOSICIÓN>*

AUTOR: *Federica Fogliani*

© Edita: UCOPress. 2017
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS:

Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la combinatoria <verbo + preposición>

DOCTORANDA: Federica FOGLIANI

INFORME RAZONADO DE LAS DIRECTORAS DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La Tesis doctoral que presenta D^a Federica Fogliani, en el marco del Programa de Doctorado *Lenguas y Culturas* de la Universidad de Córdoba, se centra en un complejo problema sintáctico (o sintagmático) en el que los gramáticos se ocupan desde hace tiempo, como es la combinatoria <verbo + preposición> en su uso. El funcionamiento de esta combinatoria es analizado por la doctoranda con amplitud y, lo que es más novedoso, conjugando con habilidad una doble perspectiva: a) contrastiva, al comparar dos lenguas románicas afines, español e italiano; y b) didáctica, esto es, con la vista puesta en su aplicación en el aula de una segunda lengua (L2). El español y el italiano son, efecto, dos lenguas similares en sus respectivas estructuras fonológica, semántica y morfosintáctica, si bien pueden llegar a presentar un diferente funcionamiento en casos como el que aquí se trae a colación, por lo que el proceso de correcta adquisición de ambas lenguas resulta (o puede resultar) ciertamente complejo para los estudiantes no nativos. Por otra parte, se estudian también aquí, desde un punto de vista experimental y didáctico, algunas de las numerosas interferencias que se generan constantemente entre las dos lenguas hermanas, acompañándose todos estos análisis de cuantiosos ejemplos y ejercicios, muchos de ellos creados por la propia doctoranda específicamente para la práctica en el aula. En esa práctica docente la doctoranda lleva empleados más de cinco años en calidad de profesora de español e italiano (además de tener una larga experiencia como profesora de lengua inglesa).

La tesis doctoral consta de una primera parte preliminar, de carácter claramente teórico, donde se hace un amplio recorrido histórico-crítico (y básico, para lo que después se dirá) sobre los diferentes métodos y enfoques que han ido surgiendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, a saber, desde el enfoque más clásico denominado de "gramática-traducción" hasta los más actuales; así, el conocido como "enfoque comunicativo", en el que se incluyen las últimas directrices europeas recogidas en el célebre documento titulado *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. En esta exposición de los diferentes métodos y enfoques habidos en la historia, y que se surte de la bibliografía pertinente, la doctoranda tiene muy en cuenta las diferentes teorías lingüísticas (de tipo tradicional, estructuralista, generativista, etc.) que dan sustento a tales métodos y enfoques, y que consecuentemente condicionan sus principios y su puesta en práctica en el aula. La doctoranda, tras esta enumeración y explicación detallada de los métodos existentes, concluye la primera parte lanzando su propia propuesta metodológica, que, basada en

su experiencia como docente de lenguas, apuesta por un enfoque didáctico prioritariamente orientado a la acción.

La segunda parte, que constituye la vertiente aplicada de la tesis, está dedicada al análisis contrastivo de la secuencia <verbo + preposición> en italiano y en español, en el escenario de las clases prácticas. Se trata, en definitiva, de detectar los problemas de aprendizaje que presentan ambos grupos de aprendientes (italianos y españoles) a la hora de asimilar esta combinatoria <verbo + preposición> de tanta complejidad en su uso. Se detiene asimismo la doctoranda en aspectos complementarios, pero no menos relevantes, de la didáctica de lenguas extranjeras, como son el análisis de errores (AE) y el tratamiento de los conceptos de "interlengua" e "intralengua". En esta segunda parte de la tesis se evidencian los problemas reales a los que se enfrentan (y las distintas soluciones que ofrecen) los aprendientes hispanohablantes e itálofonos a la hora de adquirir con corrección esta particular estructura sintagmática, que tantas dificultades puede llegar a presentar para el alumnado a la hora de adquirir la correspondiente L2. La metodología empleada por la doctoranda se centra, para la identificación y análisis de los problemas de esta construcción gramatical, en el recurso a diferentes corpus escritos, parcialmente conseguidos a lo largo de ocho meses de docencia en la Escuela oficial de idiomas de Córdoba, donde ha desarrollado su actividad como lectora de italiano, y donde ha podido profundizar en el estudio y casuística de los errores característicos cometidos, en concreto, por los hablantes de lengua nativa española que aprenden la lengua italiana.

Es también de interés el capítulo en que la doctoranda examina desde una perspectiva crítica una serie de manuales y gramáticas, tanto italianas como españolas, aquellos más utilizados actualmente en el aula de L2. El propósito del análisis es mostrar la diversa gama de modos y maneras como, en tales textos didácticos, se explica al alumnado la combinatoria <verbo + preposición>, trazando la autora, inclusive, una breve descripción del enfoque en el que se inspiran. A partir de aquí, la doctoranda trata de realizar aportaciones personales que vengan a remediar, al menos parcialmente, las limitaciones explicativas y didácticas encontradas en esos textos de enseñanza. De hecho, la tesis concluye con una extensa sección en la que se trata de aportar propuestas didácticas de muy diversa índole para facilitar el aprendizaje de las estructuras sintagmáticas encabezadas por <verbo + preposición> en una sola de las dos direcciones posibles: las clases de español como lengua extranjera (ELE) impartidas a estudiantes itálofonos. En este aspecto se valora especialmente la defensa realizada por la doctoranda de los provechosos materiales y herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías para llevar al aula de ELE, recursos que sin duda servirán para mejorar tanto la enseñanza como la adquisición de este sintagma <verbo + preposición> que tantas dificultades ofrece al profesor / aprendiente de italiano / español como lengua segunda.

Los trabajos y publicaciones que, hasta la fecha, se han derivado de la investigación son los siguientes:

Artículos (en revistas indexadas):

- **"La combinatoria verbo más preposición: análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes itálofonos de E/LE y presentación de tareas interactivas"**. Aceptado para su publicación en *Tonos Digital, Revista electrónica de Estudios Filológicos*, número 31, julio de 2016 (en prensa).
- **"La utilidad de la TICS en la enseñanza / aprendizaje de la combinatoria verbo más preposición. Algunas propuestas didácticas"**. Aceptado para su publicación en *Skopos, Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, Universidad de Córdoba. Publicación prevista en junio de 2016 (en prensa).

Comunicaciones:

- "Nuevas propuestas didácticas para la enseñanza aprendizaje de la combinatoria 'verbo más preposición' en clase de E/LE". XXX Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas. Fundación Comillas (7 al 9 de octubre de 2015).
- "La enseñanza y el aprendizaje de la combinatoria 'verbo + preposición' como una unidad gramatical en las clases de E/LE". XXVI Congreso Internacional ASELE, Universidad de Granada (16 al 19 de septiembre de 2015).
- "La combinatoria verbo + preposición en clase de E/LE". IV Jornada de Iniciación a la Investigación, Universidad Complutense, Madrid (23 al 25 de marzo de 2015).

Estancias en el extranjero:

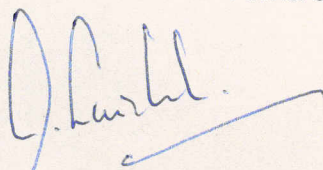
- Estancia investigadora en el *Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture Moderne* de la Universidad de Turín, durante los meses de marzo, abril y mayo de 2016, bajo la supervisión de la Profª Dra. Elisa Corino. Durante su estancia ha realizado las siguientes actividades:

- Búsqueda y selección de ocurrencias de formas verbales del pretérito perfecto compuesto en el corpus oral en lengua italiana di C-ORAL-ROM.
- Clasificación según los parámetros de la plantilla pre-establecida y suministrada a la investigadora.
- Inserción y distribución de los datos en las distintas casillas de la plantilla pre-establecida y suministrada a la investigadora.

Por todo ello, AUTORIZAMOS la presentación de la Tesis doctoral.

Córdoba, 22 de junio de 2016

Firma de las directoras



Fdo.: Dra. Mª Luisa Calero Vaquera



Fdo.: Dra. María Martínez-Atienza

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento singular debo a mis directoras de tesis, la Profesora Dra. María Luisa Calero Vaquera y la Profesora Dra. María Martínez-Atienza, por sus esfuerzos, dedicación y paciencia, que han sido esenciales para mi formación investigadora.

A mi familia, por apoyarme incondicionadamente en estos años de duro trabajo fuera de Italia.

A mi amiga Dayane Mónica Cordeiro, por sus consejos y por estar siempre a mi lado animándome y soportando mis momentos de histeria.

A todos mis amigos y compañeros que han compartido conmigo estos años de formación y de duros estudios.

ÍNDICE DE LA TESIS

ESPAÑOL E ITALIANO EN CONTRASTE: METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMBINATORIA <VERBO + PREPOSICIÓN>

Sommario	13
Introducción	21
Presentación y justificación	29
Siglas	31

PARTE PRIMERA

EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS DESDE EL SIGLO XVI HASTA LA ACTUALIDAD

Capítulo 1. Métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (I): desde el siglo XI hasta el XIX	35
1.1. El método Gramática-Traducción	43
1.2. El método Directo	47
1.2.1. Algunas críticas al método Directo	51
1.2.2. Las series de oraciones de François Gouin	52
Capítulo 2. Métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (II): desde el siglo XX hasta la actualidad	55
2.1. El enfoque Audio-Oral	55
2.2. El método de la Vía Silenciosa	59
2.3. El método de la Sugestopedia	64
2.4. El método Comunitario	69

2.5. El método de la Respuesta Física Total	73
2.6. La enseñanza comunicativa y el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza y evaluación (MCER)</i>	77
Capítulo 3. Nuestra propuesta metodológica: el enfoque orientado a la acción	101
3.1. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas	113
3.2. Factores externos: <i>input</i> y contexto social	125
3.2.1 Contexto y Situación	130
3.2.1.1 Contexto	130
3.2.2.2 Situación	132
3.3. Factores individuales: edad, aptitud, personalidad	135
3.3.1. Edad	135
3.3.2. Aptitud	139
3.3.3 Personalidad	141
3.4. La motivación en el aprendizaje	145
3.5. Estrategias de aprendizaje	153
3.6. Competencia comunicativa	161
3.6.1. La competencia comunicativa	165
3.6.2. La competencia discursiva	166
3.6.3. La competencia estratégica	167
3.6.4. La Competencia existencial según la definición del <i>MCER</i>	169
3.6.5. El <i>Plan Curricular</i> del Instituto Cervantes	171
3.7. Competencia lingüística	172
3.7.1. Algunas reflexiones sobre la lengua en el aula de E/LE	176
3.8. Competencia sociocultural	179
3.9. Competencia pragmática	183
Conclusiones	191

PARTE SEGUNDA

ESTUDIO CONTRASTIVO ITALIANO-ESPAÑOL: LA COMBINATORIA <VERBO + PREPOSICIÓN> EN CLASE DE E/LE

Introducción	193
Capítulo 1. Métodos de análisis en la comparación interlingüística	199
1.1. Análisis contrastivo	199
1.2. Análisis de errores	207
1.3. El concepto de Interlengua	220
Capítulo 2. La combinatoria <verbo+preposición> en el aula: contraste entre dos lenguas afines, italiano y español	231
2.1. Diagnóstico de grupo e hipótesis de investigación	236
2.2. Problemas en alumnos italófonos y descripción de los resultados	241
2.3. Problemas en el alumnado hispanohablante	248
Capítulo 3. La combinatoria <verbo+preposición> en los textos: análisis de manuales y gramáticas italianas y españolas	253
3.1. Análisis de la <i>Grammatica Pratica della Lingua Italiana</i> niveles A1 y B2/B1 y C1	259
3.2. Análisis de la gramática <i>I verbi italiani. Grammatica esercizi e giochi</i> niveles A1-C1	261
3.3. Análisis de <i>Grammatica Italiana. Regole ed esempi d'uso</i>	263
3.4. Análisis del manual <i>Contatto</i> niveles A1/B2	263
3.5. Análisis del manual <i>Nuovo Progetto Italiano 1-2-3</i>	265
3.6. Análisis del manual <i>Chiaro!</i> niveles A1/A2/B1	267
3.7. Análisis del manual <i>Agencia Ele</i> nivel básico A1/A2 y nivel intermedio B1/B2	269
3.8. Análisis del manual <i>Gente Nueva Edición</i> niveles A1/A2 y B1/B2	270
3.9. Análisis del manual <i>Aula Internacional 1/2/3/4 curso de español para extranjeros</i>	272
3.10. Análisis del manual <i>Nuevo Avance</i> niveles A1/A2/B1/B2	277

3.11. Análisis de <i>Gramática básica del estudiante de español</i> niveles A1/B1	279
3.12. Análisis de <i>Gramática de referencia de la Lengua Española</i> niveles A1/B2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	281
3.13. Análisis de <i>Gramática explicada para niveles intermedios</i>	284
 Capítulo 4. Presentación de nuevas propuestas didácticas para mejorar el aprendizaje de la combinatoria <verbo+preposición> en clase de E/LE	 287
4.1. La utilidad de las nuevas tecnologías para crear nuevo material didáctico	290
4. 2. Sugerencias prácticas	298
Conclusiones generales	329
Conclusioni generali	345
Anexos	349
Referencias bibliográficas	409

SOMMARIO

Il capitolo primo dal titolo *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje de Segundas Lenguas (I): Desde el siglo XVI hasta el XIX* descrive gli sviluppi dei principali metodi di insegnamento e apprendimento che hanno caratterizzato la didattica dal XVI secolo fino ai giorni nostri. La ricerca del metodo ideale è stata una costante durante tutta la storia della metodologia didattica; a questo è dovuta la comparsa di una moltitudine di approcci e teorie orientate all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere.

Il primo approccio che abbiamo analizzato nel suddetto lavoro è il metodo Grammatica e Traduzione sviluppatosi circa cinquecento anni fa quando il latino venne introdotto nei sistemi scolastici europei come lingua straniera. In Inghilterra, per esempio, nella *Grammar School* gli studenti dovevano imparare a memoria le regole grammaticali della lingua latina e tradurre letteralmente testi e frasi di natura letteraria. L'importanza di conoscere il latino risiedeva nell'idea che una buona conoscenza della lingua classica determinava lo sviluppo dell'intelletto. Ben presto si arrivò alla conclusione che questo tipo di apprendimento eccessivamente formalistico non era in grado di sviluppare l'uso comunicativo della lingua. Con l'avvento delle lingue moderne (inglese, francese, spagnolo, ecc.), autori come Roger Ashman, John Locke e John Amos Comenius iniziarono a ricercare nuove tecniche e metodi per migliorare l'apprendimento linguistico.

Le principali teorie che videro la luce a partire dal XVIII secolo e che rappresentano la base degli approcci discussi in questa tesi dottorale furono tre: la teoria strutturale, la teoria funzionale e la teoria interattiva.

Intorno al XIX sec. l'approccio classico, ampiamente criticato, cedette il passo al Metodo Diretto. Quest'ultimo affonda le sue radici tra i secoli XVI e XVII. Cambia il concetto di apprendimento della lingua straniera che si considera come uno strumento di comunicazione. La grammatica in classe viene spiegata induttivamente e senza il ricorso alla traduzione; il lessico acquisisce particolare importanza. Cambia il rapporto tra il docente e lo studente, mentre fa capolino il concetto di cultura nelle aule di lingua straniera. Il Metodo Naturale o Diretto fu ampiamente criticato perchè orientato a un'eccessiva ripetizione delle strutture grammaticali, della pronuncia, della fonetica,

ecc. La costante opposizione tra i concetti di *apprendimento* e *acquisizione* rappresenta il centro di discussione della didattica di quegli anni.

Il capitolo secondo intitolato *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje de Segundas Lenguas (II): Desde el Siglo XX hasta la actualidad* approfondisce: il metodo Audio-Orale, il metodo della Via Silenziosa, il metodo della Suggestopedia, il metodo Comunitario, il metodo della Risposta Fisica Totale e, infine, l'approccio comunicativo.

Negli anni Venti e Trenta del XX secolo, studiosi britannici come Harold Palmer e A. S. Hornby svilupparono il metodo Audio-Orale applicato alla didattica delle lingue moderne. La lingua straniera si praticava attraverso la ripetizione e la memorizzazione di dialoghi e testi parlati di uso quotidiano. Rispetto alla grammatica, il lessico rappresentava l'elemento centrale dell'apprendimento. Il docente, ancora protagonista della didattica, si occupava di scegliere il materiale da studiare in classe unitamente al lessico e a una limitata selezione di strutture grammaticali. Tanto in Europa quanto negli Stati Uniti il Metodo Diretto si basava in una serie di stimoli seguiti da risposte. Attraverso la ripetizione di modelli e dialoghi si giunge alla memorizzazione di determinate strutture linguistiche.

Il Metodo della Via Silenziosa o *Silent Way* si sviluppa intorno agli anni settanta grazie allo studioso Caleb Gattegno e risulta ancora oggi ampiamente utilizzato in tutto il mondo. Il metodo, di evidente radice strutturalista, si basa nell'utilizzo di schede e regoli di colore diverso che, servono, ad esempio, a distinguere elementi grammaticali e lessici. Si pretende sviluppare nello studente un apprendimento creativo e cosciente a differenza del metodo Naturale. Il metodo di Gattegno si basa su un processo didattico di tipo pratico, mnemonico e silenzioso. Il silenzio, infatti, risulta un elemento fondamentale perchè permette all'alunno di organizzare mentalmente i concetti che deve apprendere. In classe il docente annulla totalmente la sua figura limitandosi alla scelta del materiale e a garantire il corretto svolgimento delle attività.

Il Metodo della Suggestopedia si sviluppa intorno al XX secolo grazie allo studioso Georgi Lozanov. In quegli anni negli Stati Uniti iniziavano a diffondersi gli studi di natura neurologica sulle capacità del cervello umano di apprendere una seconda lingua. Si arrivò alla conclusione che, il cervello presenta due emisferi in grado di svolgere ciascuno delle attività diverse. Inoltre, risulta in grado di assimilare nuova informazione involontariamente. Le lezioni risultano brevi e divertenti; l'ambiente deve

essere colorato, rilassante e trasmettere armonia durante tutta la durata delle lezioni. Si ricorre anche alla musica che gioca un ruolo importante perchè rilassa la mente predisponendola all'apprendimento. La didattica orientata alla Suggestopedia conduce lo studente a utilizzare la lingua straniera per comunicare senza ricorrere alla memorizzazione meccanica delle strutture linguistiche. Il metodo venne accolto con particolare successo tanto che ancora oggi molti docenti lo utilizzano.

Il Metodo Comunitario fu uno di quegli approcci sviluppatosi negli anni Settanta e che, rappresentano una vera evoluzione nel processo di insegnamento-apprendimento. L'obiettivo di tale approccio è dare voce alle esigenze degli studenti cercando di ridurre l'ansia e l'insicurezza che molte volte blocca l'apprendimento. Charles Curran, un esperto di psicologia della Loyola University Chicago, applica le tecniche psicologiche alla didattica e all'apprendimento. L'impiego di tali tecniche sono importanti perchè volte a guidare gli studenti a risolvere i problemi legati all'apprendimento di una seconda lingua. Il metodo Curran trova il suo fondamento sia nella Psicologia Umanistica e sia nelle teorie dello psicologo americano Carl Rogers (1902-1987), secondo il quale l'insegnante riveste il ruolo di supporto/consigliere. Inoltre, il docente, tenendo conto dell'insieme degli elementi emotivi e affettivi che caratterizzano lo studente durante tutto il processo di apprendimento, deve applicare tecniche volte ad aumentare l'autostima e la fiducia negli stessi migliorando in altresì, i rapporti con i compagni di classe.

Anche Stephen Krashen, con la sua "Teoria del filtro affettivo", si interessò alla sfera emotiva dei discenti. Così, secondo Krashen, l'acquisizione di una seconda lingua risulterà più efficace se il filtro affettivo, che produce un "blocco mentale" rimane controllato, determinando un aumento della motivazione che, nel discente favorirà l'acquisizione della L2. Partendo dall'idea che l'interazione è l'elemento fondamentale di questo metodo, il rapporto che si instaura tra gli studenti rafforza il gruppo stimolando e motivando i discenti. D'altra parte il docente diventa essenziale perchè rappresenta una figura di appoggio e di riferimento.

Anche se il metodo comunitario mostra una base chiaramente strutturale, introduce una nuova visione del processo di apprendimento, la lingua diventa un elemento sociale che permette agli utenti non solo di interagire tra di loro, ma con gli

altri membri della classe in un contesto sociale. Per raggiungere il successo dell'apprendimento in aula è fondamentale che il docente trasmetta sicurezza e fiducia.

Nonostante i numerosi vantaggi che tale approccio presenta, il metodo evidenzia alcune limitazioni, come, la mancanza di preparazione degli insegnanti nell'applicazione delle tecniche di motivazione psicologica unitamente alla mancanza di un programma didattico preciso sugli obiettivi da conseguire e, il tipo di valutazione applicata agli studenti.

Il metodo della Risposta Física Total nasce agli inizi degli anni Settanta grazie agli studi linguistici dello psicologo James Asher, il quale si dedicò allo studio dello sviluppo linguistico nei bambini. Secondo Asher l'apprendimento di una lingua straniera è identico all'acquisizione della lingua materna. Durante l'apprendimento linguistico è necessario che lo studente sia coinvolto tanto fisicamente quanto a livello psichico. Secondo tale approccio, la L2 deve essere insegnata esponendo il discente a dei comandi o input linguistici, ai quali si risponde attraverso dei comportamenti di natura non verbale (ad ogni comando corrisponde una reazione fisica). Gli studenti vengono esposti principalmente all'ascolto della lingua straniera, esattamente come avviene nei bambini che imparano a parlare la propria L1, successivamente vengono esposti alla lettura e infine alla scrittura. Le attività che il docente propone ai suoi discenti hanno lo scopo di divertire gli alunni dandogli la possibilità di assumere un ruolo attivo e partecipativo durante il processo di apprendimento linguistico. L'obiettivo del metodo è dare la possibilità ai discenti di apprendere in un ambiente divertente per ridurre ai minimi termini i blocchi emotivi che possono caratterizzare l'acquisizione della L2.

La maggior parte dei metodi fin qui discussi hanno come obiettivo principale quello di formare studenti capaci di comunicare utilizzando una lingua diversa da quella materna. Secondo gli studi condotti da Rodgers y Richards tra i principi che regolano l'approccio comunicativo si annoverano i seguenti: (i) considerazione della lingua un sistema di strutture fisse che esprimono significati funzionali e comunicativi dipendendo dal contesto sociali in cui viene impiegata; (ii) interazione nell'aula; (iii) impiego di diverse abilità e strategie da parte degli studenti; (iv) infine, apprendimento/acquisizione inteso come un processo creativo dove si accetta l'errore come parte del suo sviluppo.

Grazie agli studi di Wilkins, di natura funzionale, fino alla pubblicazione del *Quadro Comune di Riferimento Europeo* (2001), il cui fine è quello di unificare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue moderne su scala europea, si è approdati all'approccio comunicativo orientato all'azione. Il discente considerato responsabile del proprio apprendimento costituisce il nucleo della didattica e, in quanto tale, deve essere considerato in ogni suo aspetto (cognitivo, emotivo, ecc.).

Nel terzo capitolo abbiamo introdotto la nostra proposta metodologica, basata sull'approccio comunicativo orientato all'azione, abbiamo diversificato i concetti di *apprendimento* e *acquisizione*, descritto i fattori interni (età, attitudine e personalità) ed esterni (input, contesto e situazione) e le strategie che possono rivelarsi fondamentali durante lo studio di una lingua straniera. Infine, abbiamo completato il capitolo parlando delle competenze che regolano l'acquisizione della lingua straniera, si distinguono d'accordo con il *QCRE* quattro macro competenze: *competenza comunicativa*, *competenza linguistica*, *competenza pragmatica* e *competenza socioculturale*. Un altro elemento che abbiamo tenuto in grande considerazione è la motivazione che, se elevata, è in grado di determinare il successo del processo di acquisizione della L2.

La seconda parte della tesi, suddivisa in tre capitoli, è dedicata agli studi della analisi contrastiva, dell'analisi d'errore e dell'interlingua. Pretende, successivamente, analizzare i contrasti esistenti tra la lingua italiana e la lingua spagnola. In particolare, abbiamo orientato il nostro studio verso un aspetto grammaticale concreto, i verbi preposizionali.

È evidente che i nostri alunni durante lo studio delle rispettive lingue, italiano e spagnolo, si trovano spesso dinanzi a una lista piuttosto lunga di verbi che reggono le unità preposizionali. In molti casi le preposizioni che accompagnano il verbo non sono indipendenti, il loro significato dipende da quello del sintagma verbale. Per essere pratici, per gli studenti italofoni che studiano la lingua spagnola, la combinazione <verbo più preposizione> si presenta come un elenco a conclusione di tutte le unità didattiche, per tanto isolate da qualsiasi contesto comunicativo. Nonostante l'esistenza di dizionari esclusivamente elaborati per fornire il corretto uso di tali strutture, riteniamo opportuno che le stesse debbano essere introdotte in classe mediante attività didattiche mirate. Nel caso specifico dell'italiano e dello spagnolo è evidente che

esistono notevoli differenze, ad esempio, l'italiano dispone di verbi che non reggono alcuna preposizione, mentre la lingua spagnola per gli stessi obbliga all'uso di elementi preposizionali. In altri casi, invece, le due lingue ammettono preposizioni diverse. Di seguito segnaliamo alcuni esempi numerati che sono presenti nel nostro lavoro:

- (2) Voy a América/*Vado in America*
- (3) Estoy en el hospital/ *Sono all'ospedale*
- (6) Pienso en el examen/ *Penso all'esame*
- (7) Espero tener razón/ *Spero di avere ragione*

Nel caso dei verbi di movimento sopra citati, a differenza dello spagnolo, la lingua italiana introduce le preposizioni *a*, *di* e *in*. Inoltre, in molti casi e diversamente dallo spagnolo, la lingua italiana richiede la preposizione *di* in verbi quali: *pensare di*, *affermare di*, *credere di*, ecc. Nel caso dei complementi predicativi, ad esempio, la scelta della preposizione dipende dal significato che si vuole comunicare. Il verbo “parlare”/*hablar* è un verbo preposizionale che ammette più preposizioni a seconda dei contesti comunicativi (*hablar a/con/de/por/en/entre*, ecc.). Se il verbo “hablar”/*parlare* non sembra rappresentare un problema per entrambi gli studenti, verbi come “preguntar por”/*chiedere di*, “comportarse como-con”/ *comportarsi da-con*, “dormir en-sobre-durante”/ *dormire a/su/per*, possono rappresentare una difficoltà evidente.

Il nostro lavoro pretende analizzare gli errori che gli studenti commettono in costruzione simili in un determinato momento della loro interlingua, per tale ragione abbiamo optato per uno studio sincronico trasversale.

Un campione rappresentativo di venti studenti (età compresa tra 22 e 40 anni) hanno costituito il corpus del nostro studio, dato che risulterebbe difficoltoso coinvolgere un numero più ampio di partecipanti. Rispettivamente, gli studenti italofoni provengono da diverse università italiane, mentre i partecipanti ispanofoni provengono dalla Scuola Ufficiale di Lingue della città di Cordova. I gruppi meta procedono dallo stesso contesto socio-economico: classe medio/alta urbana italiana e spagnola. Il livello di riferimento che abbiamo preso in considerazione è il B2 del *Quadro Comune di Riferimento Europeo per la conoscenza delle lingue*.

Nel capitolo terzo, abbiamo analizzato alcuni manuali e alcune grammatiche italiane e spagnole attualmente utilizzate in classe di E/LE e I/LE. Il corpus è stato

costituito da i seguenti materiali didattici: *Gente Nueva Edición* (Ed. Difusión), *Agencia Ele* (SGEL), *Aula Internacional* (Ed. Difusión), *Nuevo Avance* (SGEL). Per quanto riguarda le grammatiche abbiamo analizzato: *Gramática explicada* (EnClaveEle), *Gramática básica del estudiante español* (Ed. Difusión), *Gramática de Referencia de la lengua española* (Hoepli). Per la lingua italiana, invece, *Contatto* (Ed. Loesher), *Nuovo Progetto Italiano* (Edilingua Pantelis Marin), *Chiaro!* (Ed.Alma), *Grammatica Pratica della Lingua Italiana A1/C1* (Ed. Alma), *I Verbi Italiani Grammatica Esercizi e Giochi* (Ed. Alma), *Grammatica Italiana ed Esempi d'uso* (Ed. Alma).

Per concludere, l'ultimo capitolo è stato dedicato alla produzione di nuove proposte didattiche volte a facilitare e migliorare la didattica e l'acquisizione delle strutture preposizionali in questione. Abbiamo utilizzato le risorse disponibili in rete per creare attività 2.0 da incorporare in aula. Internet rappresenta una fonte infinita di applicazioni e strumenti di vario tipo che possono favorire l'apprendimento collaborativo di una lingua straniera, offrendo agli studenti la possibilità di sviluppare la propria creatività, di migliorare l'interazione con il resto della classe e con il docente.

Introducción

Nuestro trabajo se propone como objetivo el estudio y análisis contrastivo de un aspecto importante y de difícil adquisición tanto para los estudiantes de español como para los aprendientes de lengua italiana: la combinatoria “verbo más preposición”.

En el caso específico del español y del italiano, lenguas afines por diferentes y antiguas razones, el proceso de adquisición resulta a la vez más complejo. Estamos convencidos de que alcanzar un perfecto nivel bilingüe resulta más difícil por las numerosas interferencias que hay y que se generan constantemente entre las dos lenguas románicas.

Podemos distinguir en nuestra tesis dos partes: la primera de ellas, que está integrada por tres capítulos, presenta un amplio recorrido histórico sobre los diferentes métodos o enfoques que han sido relevantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el enfoque gramática-traducción hasta llegar al enfoque comunicativo y a las directrices europeas con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza y evaluación*; la segunda parte está dedicada principalmente al análisis contrastivo de la combinatoria verbo más preposición en italiano y en español en clase de E/LE.

A lo largo de los siglos, el interés por la enseñanza de lenguas segundas fue *in crescendo* y como directa consecuencia, lingüistas y profesionales interesados en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se activaron proponiendo métodos distintos, algunos de los cuales siguen vivos hasta hoy.

Los años setenta y ochenta del siglo XX fueron protagonizados por nuevos enfoques metodológicos que representaron un cambio importante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudiosos y lingüistas iban buscando métodos nuevos que se alejasen de la corriente tradicional dominante, cuyo foco central siempre fue la gramática. De ahí que surgiera con más fuerza el interés hacia una enseñanza de tipo comunicativo, que introdujo cambios significativos, de modo que el alumno/a¹ pasó a ser el centro de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la idea de que la

¹ A lo largo de nuestro trabajo se empleará también el masculino genérico teniendo en cuenta que incluye masculino y femenino.

lengua se aprende para comunicar y que la gramática se estudia solo en función de la comunicación.

Las grandes teorías que se desarrollaron en el siglo XX sobre el lenguaje y las lenguas fueron principalmente tres:

- (a) La teoría *estructural*, que identifica la lengua como un sistema de estructuras (fonológicas, gramaticales y léxicas) que combinadas entre ellas forman y transmiten significados. En la corriente del estructuralismo se inspiran los enfoques: Audio-oral, la Respuesta Física Total y la Vía Silenciosa.
- (b) La teoría *funcional*, en cambio, percibe la lengua no como un sistema sino como un medio o vehículo para expresar mensajes funcionales, es decir, para comunicar.
- (c) La tercera teoría se conoce como *interactiva* porque considera la lengua como un proceso de interacción entre los hablantes que la comparten. Estas teorías representarían los fundamentos de los métodos discutidos en este trabajo y que se han desarrollado a partir del siglo XVIII, cuando vio la luz el *Enfoque Tradicional o Gramática-Traducción*, hasta llegar al *Método por Tareas* de tipo comunicativo, que está actualmente vigente.

La enseñanza de una lengua segunda en principio se basó en los métodos clásicos, es decir, se tomaba como ejemplo el modelo de enseñanza-aprendizaje que los profesores de latín y griego seguían para sus clases de lenguas. Éstas se aprendían con un fin distinto con respecto a las lenguas modernas, las lenguas clásicas servían sobre todo para leer y traducir textos literarios y no eran asequibles a todo tipo de aprendiente. Durante mucho tiempo el latín en una versión culta fue la lengua literaria y comercial de todos los países conquistados y dominados por los romanos.

Por otra parte, en pleno siglo XIX, cuando el inglés y el francés llegaron a ser parte integrante de la mayoría de los sistemas escolares europeos, llegó a madurar la idea de que aprender un idioma enriquecía al aprendiente solo si su aprendizaje resultaba útil para la comunicación. De ahí que utilitarismo y razones prácticas constituyeran los elementos esenciales de la ecuación enseñanza-aprendizaje de L/E.

Los lingüistas reconocen como principal falta del método tradicional la excesiva importancia dada a la gramática y, por eso, avanzan hacia un proceso de aprendizaje

más cercano a la adquisición de la lengua materna. Fue este un principio básico del método natural que en los EE.UU se dio a conocer como método Berlitz. Los Estados Unidos fueron la cuna de este enfoque sobre todo porque se desarrolló durante años de intensos movimientos migratorios: la mayoría de los extranjeros que se mudaban a América eran adultos, trabajadores y necesitaban aprender con prontitud el idioma local para comunicarse con los demás.

Con la llegada del método Audio-Oral, cambia la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. Se puede afirmar que el profesor exige que los alumnos aprendan una segunda lengua para comunicarse; él, como un director de orquesta (Larsen-Freeman, 1986: 43), controla el aprendizaje y evita la producción de errores. En cambio, los alumnos siguen el modelo de estímulos que se les propone y se acostumbran a contestar lo más rápidamente posible, cuidando los rasgos prosódicos. El diálogo es el ítem en torno al cual gira todo el proceso de aprendizaje, porque sirve para introducir el vocabulario y las estructuras. Por otra parte, a través del diálogo se introduce también el componente cultural. A nivel de interacción, empieza por el profesorado y sigue entre los estudiantes quienes, después de haber memorizado el diálogo, se intercambian los papeles a la hora de ir interpretándolo. La lengua se entiende como un sistema y se practica desde diferentes aspectos: fonológico, morfológico y sintáctico.

En cambio, el método elaborado por Gattegno considera elemento importante el silencio adoptado por el profesor/a que sigue enseñando sin pronunciar palabra. La importancia del silencio se reconduce a la idea de que el alumno/a debe organizar mentalmente su manera de aprender. En concreto, “aprender a aprender” es lo que quiere facilitar Gattegno con su método.

En este sentido, desarrollar esta capacidad es un rasgo diferenciador con respecto a otros enfoques hasta entonces presentados. Los objetivos de este enfoque son que el alumno/a llegue a ser autónomo, independiente y responsable durante todo el proceso. El profesor/a, por su parte, nunca ofrece modelos ni explicaciones, solo se limita a elegir el contenido de partida. Sobre los estudiantes recae toda la responsabilidad de lo que van a aprender, ellos mismos generalizan las reglas que previamente deben deducir.

En los años setenta se desarrolla el método de la Sugestopedia, que nace como una nueva manera de comunicar; no es una técnica de enseñanza, sino un enfoque que mejora el aprendizaje utilizando técnicas de relajamiento. El profesor Lozanov funda sus estudios en la ciencia de la Sugestología, es decir, el estudio de la influencia de los factores irracionales en la vida humana.

En cambio, la llegada del método del Aprendizaje Comunitario, aunque presentando una evidente base estructuralista, introduce una nueva visión de dicho proceso, la lengua se convierte en un elemento social que les permite a los usuarios interactuar no solo entre ellos, sino con los demás dentro de un contexto social. La doble vertiente que tiene este aspecto es que en el aula se realizan dos tipos de interacciones paralelas, consideradas fundamentales para alcanzar el éxito del aprendizaje. La interacción entre los alumnos les sirve a ellos mismos para compartir cierta intimidad y desarrollar un clima más distendido que favorece el aprendizaje; por otra parte, la relación entre los alumnos y el docente contribuye al establecimiento de cierta seguridad y confianza que aumentan a medida que los aprendientes lleguen a ser autosuficientes.

Basándose en la convicción de que se puede aprender la lengua extranjera siguiendo el mismo proceso que se activa al adquirir la lengua madre, Asher, con el método de la Respuesta Física Total, pretende limitar el estrés y la ansiedad que se generan en el adulto cuando se enfrenta al contexto del aprendizaje. Es evidente que durante la adquisición de la LM los niños/as no tienen ninguna presión, se sienten libres de cualquier tipo de error. Este enfoque intenta reproducir el proceso natural de desarrollo de la lengua y pretende recuperar las mismas condiciones que han caracterizado la adquisición de la primera. Dedicando toda la energía al aprendizaje, se puede lograr que el estudiante se libere del estrés que le bloquea la adquisición, y todo esto se alcanza enfatizando más el significado a través del movimiento con respecto a las formas lingüísticas en abstracto.

Hay que reconocer que el método de Asher tuvo bastante éxito durante los años setenta y ochenta del siglo XX; su popularidad, así como la del método del Aprendizaje Comunitario, se debe a la importancia dada a la esfera emocional-afectiva del alumno/a. Gracias a los estudios de Krashen, se pasa de una enseñanza centrada en el aprendizaje o *learning-centered* a la enseñanza centrada en el aprendiente, o *learner-centered*.

A lo largo del capítulo segundo profundizamos en la Enseñanza Comunicativa que se basa en una teoría lingüística completa y enriquecida de consideraciones nuevas. Según Richards y Rodgers, se pueden individualizar algunas ideas clave en la interpretación de la lengua en el Enfoque Comunicativo; la lengua es un sistema de estructuras fijas que expresan significados funcionales y comunicativos variables dependiendo del contexto social y del conocimiento compartido entre los hablantes, por eso los objetivos principales son la comunicación y la interacción.

Un cambio significativo aportado por el Enfoque Comunicativo es la distinción entre actividades pre-comunicativas y comunicativas. A través de las primeras el profesor/a pretende trabajar elementos concretos del conocimiento que componen la capacidad comunicativa. De ahí que se practiquen con mayor frecuencia algunas destrezas más que la comunicación en sentido global. La Enseñanza Comunicativa representa, sin duda, un gran avance con respecto a las metodologías analizadas anteriormente, aunque los profesionales de la lengua siempre van buscando nuevos métodos y propuestas para mejorar la enseñanza. Fue así como dentro de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se ha desarrollado una nueva propuesta de diseño llamada “enseñanza comunicativa por tareas”: no es un enfoque sino una nueva manera de organizar las actividades de aprendizaje según procesos de comunicación reales y secuencias de tareas.

Gracias al Consejo de Europa se establecieron unos objetivos para guiar la enseñanza y el aprendizaje de una LE; de hecho, el *Nivel Umbral* determina las situaciones en las que se usará la LE, teniendo en cuenta los papeles que desempeñan los interlocutores y la relación existente entre ellos, el lugar donde se hallan y el tema que abordan; las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno/a, especificadas en términos de las cuatro destrezas, aunque dando prioridad a las destrezas orales. Con la llegada del *MCER* se ofrece a sus usuarios una descripción detallada de los seis niveles, definiendo como “usuario básico al alumno/a que consigue las habilidades del A1 y A2”, de “usuario independiente” el B1 y B2, y en fin de “usuario competente” los último dos niveles C1 y C2. Este tipo de descripción es de tipo global e ilustrativa porque intenta ofrecer una explicación transparente, simple e inmediata a quienes se acercan a la organización lingüística europea, aunque sean inexpertos. El objetivo del *MCER* es incluso definir qué se entiende por *competencias generales*, es decir, una serie de conocimientos y destrezas que el estudiante desarrolla

para poder comunicarse en cualquier situación, a través de acciones comunicativas y no comunicativas.

A través del capítulo tercero presentamos nuestra propuesta metodológica, la Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) definida por Zanón en 1990 que constituye el resultado final de un conjunto de elementos que provienen de diferentes propuestas y que son recogidas bajo la etiqueta de “enfoques por tareas”. En su centro encontramos la tarea como unidad clave para el desarrollo de la actividad, dando origen a un método de enseñanza de la LE que integra los elementos más importantes del proceso educativo, es decir, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, superando las limitaciones de la metodología de base estructural o nocional-funcional.

Resumiendo, el enfoque por tareas supone una evolución tanto del diseño curricular como del concepto de competencia comunicativa y de la metodología comunicativa, junto a la investigación de los mecanismos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula. Hasta ahora hemos estado acostumbrados, según la enseñanza comunicativa, a practicar la lengua extranjera a través de situaciones evidentemente irreales; ahora, en cambio, el enfoque por tareas nos obliga a ver las cosas desde otra perspectiva: el alumno debe saber cómo pedir una información de manera real desde el contexto del aula. Al cumplir tareas tan motivadoras, el aprendizaje se convierte en un proceso de eficacia comunicativa. Las nuevas tecnologías constituyen, además, unas herramientas extraordinariamente útiles para la realización de estas prácticas en clase. Por otro lado, se profundizará en los principales factores, estrategias y competencias que influyen en el aprendizaje de una lengua segunda.

Por lo que se refiere a la gramática, la enseñanza comunicativa por tareas la incluye en las diferentes actividades de las unidades de trabajo, de modo que la gramática se convierte en una herramienta útil para desarrollar la actividad comunicativa. Enseñar la gramática sigue siendo un asunto constantemente debatido entre los profesores/as y los estudiosos de la lengua. Hasta hoy, en las aulas de los centros lingüísticos o, más sencillamente, en las escuelas la gramática no consigue ser transmitida de forma comunicativa.

En la segunda parte de este trabajo, que consta de cuatro partes, hemos optado principalmente por un camino bidireccional italiano y español y viceversa, profundizando en concreto en los estudios de corte contrastivo y de análisis de errores.

A lo largo de este capítulo analizaremos los problemas de ambos grupos de aprendientes (italianos y españoles) a la hora de asimilar uno de los rasgos más complejos y de difícil adquisición: la combinatoria <verbo + preposición>. De este modo, nuestro capítulo primero se centrará específicamente en las corrientes de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores (AE) y, por último, en el análisis de los conceptos de Interlengua e Intralengua.

El segundo capítulo aborda el concepto de combinatoria <verbo + preposición> con relación al contexto del aula, evidenciando los problemas que tienen los aprendientes hispanohablantes e italófonos a la hora de aprender esta particular estructura gramatical. Basamos nuestro estudio en los errores de los estudiantes que disponen de una buena competencia lingüística en la lengua extranjera que aprenden. Recurriremos a diferentes corpus escritos, conseguidos, en parte, a lo largo de ocho meses de colaboración en una escuela oficial de idiomas (inglés, alemán, italiano, árabe y francés), donde hemos desarrollado nuestra actividad como lectora de italiano, habiendo podido profundizar más en los errores característicos de los hablantes españoles que aprenden italiano.

En el capítulo tercero examinaremos desde una perspectiva crítica los diferentes manuales y gramáticas italianas y españolas actualmente más utilizados en el aula, trazando incluso una breve descripción del enfoque en el que se inspiran. Nuestro objetivo es analizar cómo se explica la combinatoria <verbo + preposiciones> en los textos.

Para concluir, en el último capítulo, de carácter práctico, intentaremos dar respuesta a la pregunta de cómo se puede facilitar el aprendizaje de las estructuras que agrupan el verbo y la preposición; aportaremos nuestro grano de arena a la didáctica de ELE actual elaborando y presentando nuevas propuestas didácticas en clase de ELE con estudiantes italianos. Nuestro objetivo es llevar al aula las nuevas tecnologías para mejorar tanto la enseñanza como la adquisición de este aspecto gramatical. Es por eso que dedicamos esta última parte a una muestra de actividades prácticas.

Presentación y justificación

Hoy en día, cuando se emplea la expresión *adquisición de una lengua extranjera*, se hace referencia tanto al aprendizaje de una lengua segunda o L2 como al aprendizaje de una o más lenguas extranjeras o LE. Por otra parte, el concepto de ASL (Adquisición de Segunda Lengua) ha evolucionado durante siglos a pesar de que siempre han existido intentos de elaborar enfoques y técnicas didácticas para ayudar al aprendiente en esta tarea. Son muchos los factores que intervienen en un individuo que necesita adquirir una segunda lengua o una lengua extranjera, y al mismo tiempo este proceso conlleva problemas en ambas lenguas. Generalmente, el idioma que todo el mundo necesita actualmente aprender es el inglés, lengua que, por número de hablantes y por importancia comercial, informática o científica se ha convertido en una lengua internacional o, más bien, franca. Dependiendo del contexto o entorno que rodea al aprendiente es preferible emplear L2 o LE frente a su LM (lengua materna). De hecho, con la expresión *lengua segunda* se entiende el idioma que se adquiere en un país donde funciona como lengua nativa, por ejemplo, un italiano que quiere aprender inglés en Londres. Si aprendiese inglés en un colegio o en el sistema escolar esta se consideraría una LE porque fuera de aquel contexto no es una L1. Estudiar el proceso de adquisición presenta muchos retos por la multitud de factores que intervienen y que, al mismo tiempo, pueden impedir o favorecer la adquisición-aprendizaje. Han sido y siguen siendo muchos los estudiosos que investigan este aspecto de la vida humana. Hay que reconocer que, si bien se ha dado un gran avance, los límites que aún nos quedan son significativos y evidentes: la mayoría de ellos se enlazan con la imposibilidad del estudioso de investigar los mecanismos del cerebro humano a la hora de aprender un idioma, sea este cual sea. Es cierto que el apoyo que algunas disciplinas han dado a la Lingüística Aplicada ha sido de gran ayuda para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para dar un salto con respecto a la tradición. La antropología, la sociología, la psicolingüística, la neurología son todas disciplinas que intervienen conjuntamente para solucionar los problemas que afectan a la adquisición lingüística.

Un buen profesor/a siempre tiene que estar preparado para satisfacer las necesidades de aprendizaje de su alumnado. Estoy convencida de que ser profesor/a es

una vocación: si llegar a serlo puede parecer fácil, aplicar de verdad todos los conocimientos aprendidos y convertirse en una figura de apoyo dentro del aula es una tarea bastante compleja, porque de las decisiones del profesor/a depende el éxito o el fracaso del aprendizaje del alumnado. En el ámbito de los idiomas extranjeros la responsabilidad de hacer un buen trabajo aumenta porque la disciplina que se imparte no se encierra en los libros, ni en los manuales o en las gramáticas: hay que saber utilizar este instrumento para comunicarse en la vida real, desarrollar tareas que tampoco se pueden aprender excepcionalmente en el aula. Son muchas las preguntas que surgen espontáneas en los jóvenes profesores que se aprestan a enseñar, y a veces puede resultar difícil solucionarlas de igual manera por las diferentes raíces teóricas en las que fundamos nuestro trabajo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje siempre ha sido objeto de estudio por parte de muchos autores y lingüistas. Generalmente, la inmensa mayoría de los enfoques y las numerosas metodologías tenían su centro en la lengua inglesa. En nuestra tesis, en cambio, restringiremos el estudio a dos lenguas que aunque vienen de la misma raíz latina, por el hecho de ser tan afines, presentan grandes obstáculos a la hora de profundizar en su aprendizaje o estudio.

Los treinta años transcurridos desde la definición del *nivel umbral* hasta la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* en 2001 han permitido ahondar en la reflexión sobre el *uso social* de la lengua, el alcance del concepto de “competencia comunicativa” y, en definitiva, la necesidad de trazar nuevos objetivos en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El *MCER* juega un papel importante en nuestro trabajo porque en él reside la línea teórica inspiradora. Sin embargo, en el *MCER* encontramos los conceptos de *plurilingüismo* y *pluriculturalismo*, además de un análisis amplio y comprensivo de aquellas *competencias generales y específicas* de los hablantes que se alejan del punto de vista estrictamente lingüístico. Las dimensiones que iremos analizando a lo largo de este trabajo, siempre con la atención puesta en el alumno/a, permiten ofrecer una visión clara de lo que significa hoy en día enseñar y aprender una lengua extranjera. Por otra parte, esperamos aportar algo nuevo a la didáctica del español y de la lengua italiana a través de la presentación de nuevas propuestas metodológicas referidas, en concreto, a la enseñanza-aprendizaje de la combinatoria <verbo+preposición>.

Siglas

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

AFI: Alfabeto Fonético Internacional

ALTE: ingl. *Association of Language Testers in Europe*

AMTB: ingl. *Attitude / Motivation Test Battery*, Batería de Pruebas de Actitud / Motivación

ASL: Adquisición Segunda Lengua

ASELE: Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

BAL: ingl. *Language Aptitude Battery*

CC: Complemento circunstancial

CD: Complemento directo

CREA: Corpus de Referencia del Español Actual

CRP, CR: Complementos (de régimen) preposicional

DAL: Dispositivo de adquisición del lenguaje

DLCA: Destreza lingüística cognitiva académica

DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera

DELFB: Diploma de estudio en Lengua Francesa

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ELE, E/LE: Enseñanza del español como lengua extranjera

ELMT: Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas

ELT: ingl. *English Languages Teaching*

GBE: Gramática Básica del estudiante de Español

GREL: Gramática de Referencia de la Lengua Española

GU: Gramática universal

HIL: Hipótesis de la Interlengua

IL: Interlengua

ILE: Italiano lengua extranjera

L2: Lengua segunda

LA: Lingüística Aplicada

LM: Lengua materna

LS: Lengua segunda

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia*

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes

PNL: Programación Neuro Lingüística

QCRE: Quadro Comune di Riferimento Europeo

RFT: Respuesta Física Total

SL: Segunda lengua

SL-M: Situación Lingüística Mixta

TALM: ingl. *Modern Language Aptitude Test*

TCBI: Técnicas comunicativas básicas interpersonales

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

PARTE PRIMERA

EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS DESDE EL SIGLO XVI HASTA LA ACTUALIDAD

CAPÍTULO 1

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS (I): DESDE EL SIGLO XVI HASTA EL XIX

Antes de referirnos a los métodos actualmente vigente en nuestros sistemas escolares, nos parece oportuno recorrer la historia de la enseñanza de las lenguas para analizar cómo se enseñaban las lenguas extranjeras. La perspectiva histórica, punto de partida de nuestro trabajo, nos ofrece la posibilidad de reconstruir los cambios que, durante siglos, han afectado al proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

El interés hacia el aprendizaje de un idioma extranjero no es sin duda producto de la sociedad contemporánea: tiene, más bien, sus raíces en un pasado más lejano, hay que volver atrás unos siglos para apreciar los múltiples cambios sufridos.

Hace quinientos años el latín era la lengua más hablada, su importancia en aquel entonces es comparable al uso que se hace hoy del inglés, de hecho el mundo occidental hablaba y escribía en latín asuntos de política, de comercio, de religión, de educación y de ciencia. El uso oral y escrito que se hacía de esta lengua antigua se mantuvo vivo hasta la llegada de lenguas más modernas, a partir del siglo XVI, como consecuencia de la política europea de aquellos años. A medida que la política europea se fortalecía, el francés, el italiano, el inglés y el español empezaron a ganar más prestigio y, consecuentemente, el uso del latín como lengua viva fue gradualmente disminuyendo tanto oralmente como en la comunicación escrita. De ahí que el latín pasara a estudiarse en las aulas a través de las obras de los filósofos y otros autores clásicos. Se empezó a analizar la gramática y la retórica latina en función de la comprensión que se debía alcanzar al leer esos autores. Este estudio orientado a la escritura y reducido a los únicos dos campos temáticos de la literatura y de la filosofía, se percibió como un primer método de enseñanza de lenguas extranjeras.

En la mayoría de los sistemas escolares europeos del siglo XVII y hasta el XVIII, se introdujo la enseñanza del latín como LE. En Inglaterra, por ejemplo, ya en la *Grammar School* los niños tenían que aprender de memoria reglas de gramática latina y

empezaban incluso a traducir oraciones (Richards y Rodgers 1986: 13). Después de este primer estudio introductorio se pasó a un nivel más avanzado del latín y se pretendía que los alumnos profundizaran de forma rigurosa en la gramática; además, las faltas gramaticales y los errores se castigaban severamente.

La importancia de conocer el latín tenía su fundamento en la idea de que dominar esa lengua desarrollaba capacidades intelectuales en sus aprendientes. Esto no era exactamente así, porque luego se llegó a la conclusión de que algo debería cambiar, la gramática no podía ser el fin de la enseñanza-aprendizaje; sin embargo el uso de la lengua era solo escrito y eso significaba escaso desarrollo de la comunicación. Por eso, autores como Roger Ashman, John Locke y John Amos Comenius trataron de revertir esa situación.

A lo largo de los siglos, el interés hacia la enseñanza de lenguas segundas fue *in crescendo* y como directa consecuencia, lingüistas y profesionales interesados en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se activaron proponiendo métodos distintos, algunos de los cuales siguen vivos hasta hoy.

Las grandes teorías que se desarrollaron en el siglo XX sobre el lenguaje y las lenguas fueron principalmente tres:

(a) la teoría *estructural*, que identifica la lengua como un sistema de estructuras (fonológicas, gramaticales y léxicas) que combinadas entre ellas forman y transmiten significados. En la corriente del estructuralismo se inspiran los enfoques: Audio-oral, la Respuesta Física Total y la Vía Silenciosa.

(b) La teoría *funcional*, en cambio, percibe la lengua no como un sistema sino como un medio o vehículo para expresar mensajes funcionales, es decir para comunicar. Se hace hincapié en el aspecto comunicativo y semántico de la lengua más que en la gramática.

(c) La tercera teoría se conoce como *interactiva* porque considera la lengua como un proceso de interacción entre los hablantes que la comparten. De hecho, el individuo siempre intercambia situaciones comunicativas, o bien simplemente necesita interactuar con los demás y, para conseguirlo necesita un instrumento, un medio, un vehículo para llevar a cabo unas relaciones sociales con sus parecidos.

Estas teorías representarían los fundamentos de los métodos discutidos en este trabajo y que se han desarrollado a partir del siglo XVIII, cuando vio la luz el *Enfoque Tradicional o Gramática-Traducción*, hasta llegar al *Método por Tareas* de tipo comunicativo, que está actualmente vigente.

Los enfoques y los métodos elaborados para solucionar el problema de cómo se debería enseñar un idioma extranjero han sido muchos. Por otra parte, a lo largo del siglo XIX, gracias al impulso renovador de la mayoría de las sociedades de Europa, junto a la necesidad de ampliar el comercio con diferentes países del mundo, surgió la necesidad de aprender idiomas diferentes de la propia lengua nativa.

La enseñanza de una lengua segunda en principio se basó en los métodos clásicos, es decir, se tomaba como ejemplo el modelo de enseñanza-aprendizaje que los profesores de latín y griego seguían para sus clases de lenguas. Éstas se aprendían con un fin distinto con respecto a las lenguas modernas, las lenguas clásicas servían sobre todo para leer y traducir textos literarios y no eran asequibles a todo tipo de aprendiente. Durante mucho tiempo el latín en una versión culta fue la lengua literaria y comercial de todos los países conquistados y dominados por los romanos.

Desde la perspectiva metodológica, el proceso de enseñanza y aprendizaje se centraba únicamente en un estudio meticuloso de la gramática y de sus reglas y, junto a la retórica, constituían los elementos centrales de este proceso. A partir de aquí se volvió la mirada hacia otro tipo de enseñanza impulsada por la difusión de lenguas más modernas, que empezaron a tomar importancia desde el siglo XVII.

Cuando latín y griego dejaron de ser el medio de comunicación de la vida diaria pasaron a ser empleadas solo para un fin universitario y escolar. En consecuencia, la gramática, hasta entonces considerada el eje del aprendizaje, se volvió a reconsiderar y, a la vez, llegó a tenerse como un elemento no tanto importante en la enseñanza como para convertirse en su centro.

Queda claro que a lo largo de los siglos XVIII, XIX Y XX gracias al influjo de factores variados, sobre todo históricos y comerciales, los estudios de lingüística comenzaron a obtener cierta independencia. Surgieron corrientes como: el racionalismo, la gramática generativa o el comparatismo, que fueron fuentes de inspiración y renovación para los estudios de la lengua, se empezaron a buscar nuevos métodos y

enfoques para facilitar el aprendizaje de una lengua objeto. Aprender un idioma extranjero en ese momento era necesario para establecer relaciones comerciales no solo en Europa sino con Estados Unidos y por eso los aprendientes que se asomaban a esta nueva ventana eran en su mayoría adultos. De hecho, la edad no les permitía incorporarse al sistema escolar tradicional y por eso se empezaron a fundar academias privadas especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. En consecuencia, incluso la imprenta conoció un incremento en la impresión de manuales, gramáticas y en general libros de textos que proponían y publicitaban métodos milagrosos y estrategias para facilitar la tarea del aprendizaje.

Por otra parte, en pleno siglo XIX, cuando el inglés y el francés llegaron a ser parte integrante de la mayoría de los sistemas escolares europeos, llegó a madurar la idea de que aprender un idioma enriquecía al aprendiente solo si su aprendizaje resultaba útil para la comunicación. De ahí que utilitarismo y razones prácticas constituyeran los elementos esenciales de la ecuación enseñanza-aprendizaje de L/E.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española en los sistemas académicos británicos, hemos de citar la obra de Matilde Gallardo Barbarroja *Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX* (2003). Es sabido que la enseñanza de la lengua y literatura española en Gran Bretaña se remonta al siglo XIX cuando las universidades inglesas abrieron sus puertas al estudio de otros idiomas y literaturas europeas. Los métodos empleados en la enseñanza de E/LE se definían ecléctico porque incluían ejercicios pertenecientes al enfoque natural y otros típicos de la metodología didáctica tradicional. Precisemos que el español empezó a obtener prestigio a partir de la última década del siglo XIX y la llegada del siglo XX. Hasta aquel entonces tampoco se incluía en los programas académicos oficiales. Los centros de educación superior más importantes para el desarrollo de la lengua española, sin duda, fueron la Universidad de Londres o University College (desde 1828 hasta 1830), King's College (desde 1831 hasta 1854). Durante el siglo XIX, mientras se seguían impartiendo clases de francés, alemán e italiano la lengua española todavía no gozaba de un número consistente de alumno/as, a esto se debe la corta duración de los estudios de español en la Universidad de Londres. En cambio, en el King's College, donde la lengua y la literatura española ya a partir de 1831 se incluyeron en el programa de asignaturas ofrecidas, las clases se mantuvieron hasta el 1854. Recordemos que la tercera etapa que caracteriza la enseñanza de E/LE en

Gran Bretaña se desarrolla desde 1861 a 1900 cuando el estudio de la lengua española logra mayor difusión en los ambientes académicos ingleses y en las escuelas. A pesar del retraso que determinó la tardía difusión de los estudios de las lenguas modernas en el ambiente anglosajón, la lengua española logró implantarse también en la Universidad de Oxford, donde empezó a formar parte de las asignaturas oficiales ofrecidas.

Es sabido que hasta mediados del siglo XX tanto la lengua como la literatura española se quedaron a la sombra de los demás idiomas modernos extranjeros. Este dato resulta sorprendente si consideramos las importantes relaciones comerciales que caracterizaban Gran Bretaña y los países de habla hispana en dicha época, además del interés que se despertó por los autores y las obras románticas hispánicas. A nivel práctico, la enseñanza de E/LE se orientó principalmente a la didáctica de los aspectos básicos y fundamentales de la lengua. El alumnado, que no tenía ningún tipo de formación lingüística, necesitaba aprender el idioma extranjero para comunicarse, por eso, los cursos eran breves y prácticos y las clases centradas en el léxico específico de la comunicación diaria. Entre las estrategias consideradas más efectivas se incluían la traducción de frases, la producción escrita sobre todo para profundizar en los conocimientos gramaticales y la práctica de vocabulario esencial. Resulta particularmente interesante y moderno la inclusión del conocimiento socio-cultural como elemento imprescindible del acto-comunicativo. Gallardo (2003) en su obra destaca:

[...] se constata una finalidad comunicativa en función de los requerimientos sociales, por lo cual se prestaba especial atención al aspecto auditivo-oral y al aprendizaje de la correcta pronunciación. Los textos de apoyo consistían principalmente en pasajes de autores seleccionados, si bien éstos fueron sustituidos gradualmente por textos más ajustados a la realidad lingüística del momento, introduciendo diálogos y frases que no sólo aludían a los elementos gramaticales en cuestión, sino que al mismo tiempo proporcionaban información valiosa y esencial para el estudiante sobre la sociedad española contemporánea, incorporando al aprendizaje, de este modo, el conocimiento socio-cultural como instrumento indispensable en el acto comunicativo; algo tan valorado en las modernas tendencias de la lingüística aplicada. (Gallardo, 2003: Conclusiones generales)

Este tipo de enseñanza, en gran medida, se parece a la que los docentes de idiomas persiguen hoy en día, sobre todo porque es realista por un lado, y adecuada a las necesidades sociales por el otro. Se trata de un enfoque práctico y ecléctico que

constituye un factor determinante a la hora de diseñar los manuales y los materiales didácticos. Gallardo (2003) en su obra mantiene que:

[...] se emplean manuales de español diseñados para el aprendizaje efectivo, con un mínimo esfuerzo y reflejando el uso lingüístico contemporáneo, es decir, sirviéndose de muestras de lengua más o menos auténticas, fabricadas por los mismos autores o extraídas de obras contemporáneas consideradas apropiadas para la descripción social que se intentaba introducir. En este sentido, la enseñanza que se lleva a cabo se esfuerza por adaptarse al espíritu progresista de la época y a la oferta del mercado editorial. (Gallardo, 2003: Conclusiones generales).

Por otra parte, los autores de los manuales didácticos y de los tratados gramaticales no eran lingüistas ni filólogos, sino intelectuales con experiencia docente en las lenguas extranjeras. En general, intentan perseguir un enfoque de tipo comunicativo, aunque no siempre logran su objetivo. Además, en los textos se suelen mezclar elementos prácticos y teóricos, de ahí el término ecléctico. Con respecto a los docentes en los sistemas de enseñanza superior ingleses, en cambio, hay que subrayar la presencia de un profesorado de origen español procedente de un exilio voluntario (o debido a motivos políticos) que había dejado España en búsqueda de nuevos retos y estímulos. Entre los nombres más importantes citamos a J. M. Jiménez, A. Mendibil, A. de Villalobos, R. Lott, J. Calderón, etc., a ellos se les debe el uso de una metodología ecléctica orientada tanto a la didáctica de E/LE como a la literatura. Por otra parte, gracias a su labor se publicaron libros, manuales, textos y ejercicios para favorecer la enseñanza del español. Aparece por primera vez también la figura del profesor investigador que, a partir de las últimas décadas del siglo XIX, empieza a gozar de cierto prestigio académico por su trabajo docente.

La búsqueda del método ideal en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos. Sin embargo, pese a la variedad de propuestas, las diferencias entre los métodos siempre han girado en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje: corrección y estructuras de la lengua, por un lado; fluidez y transmisión de significados, por el otro.

Los medios utilizados para alcanzar dicho objetivo se adelantan en muchos aspectos a la pedagogía contemporánea, si bien ninguno de ellos presupone directamente las teorías estructuralistas de

los años 1950-1960 aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. Por otra parte, los puntos de encuentro entre los sistemas dentro de la tendencia “natural” y la gramática generativo-transformacional son abundantes: se organiza el contenido por funciones donde los elementos lingüísticos se intercambian en cada acto de habla (mensaje comunicativo). Asimismo, ambos definen el proceso de aprendizaje de una segunda lengua como un acto de creatividad, aunque el procedimiento empleado difiera mucho de los autores decimonónicos a Chomsky (Gallardo, 2003).

A lo largo del siglo XIX y principio del XX, lingüistas como Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) y Harold Palmer (1877-1949) investigaron sobre el lenguaje para mejorar la enseñanza de la lengua. En 1963, el lingüista americano Edward Anthony elaboró un modelo que alcanzaba una primera organización de conceptualización de la enseñanza: **enfoque**, **método** y **técnica**. Este modelo, simple y claro, es importante porque nos ofrece tres diferentes grados de abstracción entre los principios teóricos y su concreción en el contexto del aula.

La organización es jerárquica. La clave para esta organización es que las técnicas desarrollan un método que es coherente con un enfoque...Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la material que se enseña... El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático mientras que el método es procedimental. Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos... La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque. (Anthony, 1963: 63-67)

Analizando las palabras de Anthony, entendemos primero que existe una organización jerárquica entre los tres elementos y un diferente grado de abstracción; de hecho, se empieza por lo más general y abstracto hasta llegar a la realización práctica en el aula. De aquí, siguiendo este modelo, extraemos la idea de que el enfoque, cumbre de nuestra pirámide, incluye los supuestos y las creencias sobre la lengua y el aprendizaje; el método ya representa la realización práctica de la teoría y en éste se organiza el contenido que se quiere enseñar, es decir, orden y destrezas concretas; la técnica, en cambio, es el nivel práctico, en ella se involucran todos los procedimientos didácticos que se quieren llevar al aula. No obstante, el esquema resultante peca de excesiva

sencillez porque no se hace mención de los papeles del profesor/a y del alumno/a en el aula o qué tipo de materiales debemos emplear.

Después del modelo de Anthony se propusieron otros, por ejemplo, Mackey, en su libro *Language Teaching Analysis* (1965), se detuvo solo en el análisis de dos niveles: método y técnica. Sin embargo, autores como Richards y Rodgers en la obra *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (1986), revisan el modelo de E. Anthony y aportan algunos cambios importantes. Ellos conciben el **enfoque** como uno de los tres elementos claves en torno a los cuales se relaciona el método y añaden los niveles del **diseño** y del **procedimiento**, donde se incluyen las técnicas, las prácticas y los comportamientos de profesores/as y alumnos/as en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. En el nivel del diseño se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza y los respectivos papeles del alumnado, del profesorado y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los papeles de docentes y estudiantes y de los materiales utilizados en el aula.

En la propuesta de Mackey (1965), en cambio, “un método incluye lo que toda enseñanza incluye, sea de aritmética, astronomía o música... (Mackey, 1965: 156). Su propuesta analítica se basa en la importancia de los materiales empleados en la docencia aunque trata incluso los papeles del profesor/a y del alumno/a. Este modelo resultó superficial porque se llega a la definición de un método considerando los textos y los materiales de la docencia, y un método que sea universal y general no puede encontrar su fundamento en materiales ya existentes.

En 1970, Bosco y Di Pietro, como hicieron incluso cinco años más tarde Krashen y Seliger, pensaron en analizar los diferentes métodos fijando algunos rasgos distintivos como, por ejemplo, la atención dada a la afectividad, a partir de cuya presencia se podía realizar un análisis contrastivo entre los diferentes métodos.

Sin embargo, E. Alcaraz Varó en su trabajo *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas* (1993), afirma que el concepto de “enfoque” acabaría por sustituir al de “método” ya en los años 70. Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques ha ocupado ampliamente tanto a lingüistas como a profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas, en la actualidad es común

utilizar el término *enfoque* para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques porque tiene un sentido más general.

1.1. El método Gramática Traducción

El método Gramática-Traducción, conocido también como Método Clásico o Método Tradicional, se empleó en la enseñanza durante mucho tiempo y es cierto que todavía sigue empleándose no sólo en los sistemas escolares occidentales, sino en países orientales como China, por ejemplo, donde para aprender una lengua extranjera los discentes chinos trabajan sobre textos a través de la traducción de los mismos. Ya en el siglo XVIII, cuando surgió el método gramática-traducción, se realizaba un análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua extranjera. El eje gramatical ha sido y sigue siendo el punto de partida de muchos estudiosos. De hecho, el primero de los métodos que vio la luz a finales del siglo XVIII y en los albores del siglo del XIX en Prusia, fue el método **tradicional** o de **gramática y traducción** y se desarrolló en particular en Alemania y Francia. Los autores más destacados fueron Seideustücker, Ahn, Meidinger, Ollendorf, Plötz, Marcel y Gouin, que adelantaron conceptos tratados más adelante por el método natural y que profundizaron sobre el aspecto comunicativo de la lengua.

Según la definición del *Diccionario de términos clave de ELE* el método gramática y traducción basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la lengua segunda.

La lengua se concibe como un conjunto o sistema de reglas que se transmiten a través de textos literarios, la gramática se transmite de manera deductiva: en primer lugar se presenta la regla, se explica y luego los aprendientes la memorizan y la practican en ejercicios de traducción. La oración representa el núcleo de este método y de la práctica lingüística, por otro lado las reglas se explican utilizando la lengua nativa del aprendiente.

Es cierto que no hay influencia de otros enfoques anteriores, tampoco se hace mención en los manuales, inspirados en este método, sobre cuestiones relativas a la entonación o a la pronunciación, la oralidad no existía como destreza o habilidad y la enseñanza se limitaba a la escritura y la lectura de numerosos textos literarios. De hecho, una clase se llevaba a cabo utilizando exclusivamente la lengua nativa de los discentes. El objetivo principal era enseñar-aprender solo conocimientos gramaticales de la lengua meta. Por lo que se refiere al vocabulario, se estudiaba aislado del contexto, después de cada unidad didáctica, seleccionándolo del texto en que se estaba trabajando. Se concedía más importancia al aprendizaje de todas las conjugaciones gramaticales que explicaba el profesor. Sin embargo, la relación entre el profesorado y el alumnado se concebía únicamente de manera unidireccional.

Ante las preguntas ¿qué se hace en el aula? y ¿qué técnicas se adoptan? Larsen-Freeman en su libro *Techniques And Principles In Language Teaching* (1986), nos ofrece una presentación detallada de las principales técnicas empleadas por el profesorado en una clase de L/E:

Traducción de fragmentos literarios

Los alumnos/as solo pueden traducir obras literarias de la lengua meta a la lengua objeto después de una atenta lectura de los fragmentos. La traducción puede ser escrita u oral y en primer lugar se estudian las estructuras gramaticales y luego, aislado, el vocabulario. No se admiten modelos o estructuras lingüísticas que se alejen del texto literario.

Comprensión lectora y preguntas de comprensión

El alumnado contesta a diferentes preguntas de comprensión empleando su lengua nativa y reutilizando las palabras del texto para contestar.

Ejercicios de rellenar espacio

Los alumnos deben rellenar unas frases empleando palabras del texto.

Ejercicios de formar frases con palabras recién aprendidas

El alumnado tiene a su disposición una serie de palabras aisladas y se le pide que escriba frases que las contengan.

Ejercicios para practicar sinónimos y antónimos

El alumnado dispone de un listado de palabras que pueden ser sinónimos o antónimos y se le exige que dentro del texto vaya buscando los respectivos términos.

Composición escrita

Los alumnos/as deben producir textos sobre temas elegidos por el profesor/a en la lengua meta y en la mayoría de los casos tienen que ver con el texto traducido.

Ejercicios de memorización

Se presenta ante al alumnado un listado de palabras en la lengua materna y en la lengua extranjera y se le pide que memoricen tanto el léxico como las estructuras gramaticales.

Ejercicios para aplicar la regla gramatical

El profesor/a presenta ante el aula diversas actividades para practicar las reglas gramaticales. La gramática se ofrece de forma deductiva.

Es sorprendente que muchos de los ejercicios utilizados en los manuales basados en este enfoque; se encuentran hoy en día aplicados en el contexto del aula. En la actualidad se sigue aprendiendo inglés según este enfoque, asimismo en España los exámenes de selectividad están enfocados hacia el método tradicional.

La gramática ha sido siempre objeto de discusión, no cabe duda de que es un elemento de relieve pero si consideramos que los primeros métodos estaban completamente pendientes de ella ¿cómo se alcanzaba el utilitarismo comunicativo de

una LE? Ésta era la pregunta que muchos estudiosos empezaban a plantearse en el siglo XIX e incluso ¿cómo se podían impartir las reglas dando más énfasis al aspecto comunicativo? Es cierto que no ha sido asunto simple y a veces sigue siendo complicado incluso en la época contemporánea.

En este método no se utilizan técnicas funcionales para facilitar la adquisición de las normas gramaticales, la lengua se considera una disciplina intelectual y la gramática se percibe como un elemento universal común a todas las lenguas. De hecho, las dificultades que surgen a la hora de aprender todas las reglas se pueden superar traduciendo más y más textos, es decir a través de un acercamiento formal por parte del alumno/a ante la lengua extranjera. Según la tradición, un aprendizaje formal de las reglas gramaticales de una LE ayuda al aprendiente a dominar el idioma extranjero.

El método concibe la enseñanza de idiomas extranjeros como un ejercicio intelectual y, en consecuencia, la lengua en el contexto de la gramática traducción recibe el mismo tratamiento. Sin embargo, considerando los papeles de las personas involucradas en este proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que subrayar que el profesor/a es el centro, en él/ella se concentran todos los conocimientos lingüísticos y tiene el papel riguroso de identificar y corregir los errores. En cambio, el aprendiente desarrolla un papel mínimo, solo debe seguir lo que dicta el profesor/a, tiene que memorizar las reglas, la lista del vocabulario que debe aprender, luego leer y traducir; por tanto, su papel es poco participativo.

Entre los autores que están a favor de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la gramática hay que destacar a Konrad Lüdger e Inmanuel Pérez Ramajo. Ellos opinan que la gramática es de gran importancia a la hora de aprender porque facilita la comprensión, y mejor si viene complementada por una estancia en el país de la lengua meta (Sánchez, 1997)

Franz Ahn y su contemporáneo Ollendorf comenzaron casi al mismo tiempo a publicar obras para la enseñanza de idiomas dentro del panorama del método tradicional, aunque cabe precisar que Ahn desarrolló un trabajo que poco tenía que ver con la gramática y más con la práctica lingüística, basado en textos y actividades de traducción. Su libro titulado *El Nuevo Método* para aprender el idioma inglés, tuvo gran éxito tanto en Europa como en Estados Unidos (ver Aquilino Sánchez, 1997).

En cambio, Ollendorf (1803-1865) funda su método en la importancia que desempeña la pregunta en el aula. La pregunta tiene una doble función: acostumbra el oído del aprendiente a los sonidos de la LE y lo estimula a contestar. Por tanto, todo este proceso se podría resumir, en nuestra opinión, en una ecuación sencilla:

$$\text{PREGUNTA} + \text{RESPUESTA} = \text{INTERACCIÓN}$$

Su libro titulado *Nouvelle méthode pour apprendre l'allemand*, publicado en 1835 en París, cosechó grandes éxitos por su desarrollo de ideas novedosas, que se alejan del eje gramatical en cuanto no se dan reglas, sino frases reales y ejemplos, que los alumnos/as tienen que practicar oralmente a través de preguntas y respuestas. Se busca por primera vez la interactividad, que se desarrollará plenamente en el método audio-oral. El método de Ollendorf resultó novedoso y bien organizado, sobre todo porque se anticipan elementos del enfoque comunicativo. Sánchez, en su *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (1999), lo define como **método gramatical organizado**.

1.2. El método Directo

El método Tradicional hasta ahora expuesto en este trabajo empezó a ser cuestionado a mediados del siglo XIX. Fueron numerosos los factores que intervinieron en ese debate como, por ejemplo, el aumento de la movilidad de los europeos y el consiguiente aumento de la necesidad de saber comunicar en los países extranjeros. Se imprimieron libros, manuales y gramáticas incluso para aprender los idiomas de manera autónoma. Al mismo tiempo que la imprenta conquistaba el mercado y gozaba de un buen estado económico, en Alemania, Inglaterra, Francia, etc. lingüistas y estudiosos relevantes como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, desarrollaban enfoques con el objetivo de reformar la enseñanza de las lenguas modernas. Claude Marcel (1793-1896), por ejemplo, vio en el aprendizaje del niño un modelo para la enseñanza de la lengua, destacando la importancia del significado y proponiendo que la lectura se enseñase antes de las demás habilidades lingüísticas.

Los enfoques alternativos nacen como un movimiento de reforma ante un sistema que durante mucho tiempo había sido orientado hacia la Gramática-Traducción. Se revitalizó la lingüística y se dio mayor importancia a la fonética para estudiar y

facilitar la enseñanza de una lengua. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), de importancia relevante porque todos los sonidos de cualquier lengua se podían, a partir de él, transcribir correctamente. Por otra parte, la asociación pretendía modificar la enseñanza de las lenguas modernas, focalizando la atención sobre el estudio de la lengua hablada y la pronunciación, utilizando textos de conversación y diálogos como muestras para introducir en el aula la lengua oral. Se derivó hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje inductivo de la gramática, utilizando exclusivamente la lengua objeto durante todo el proceso.

Los especialistas de la lengua ahora se enfrentaban a la polémica que surgió sobre cómo se debería enseñar un idioma. Dentro de este intercambio de ideas, Henry Sweet (1845-1912) publicó una obra titulada *The Practical Study of Languages* (1899), en la que estableció unos principios básicos: seleccionar lo que se tiene que enseñar imponiendo unos límites sobre la cantidad y los temas, distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas estableciendo la gradación de materiales de simples a complejos (en Richards y Rodgers 2003: 19).

Los reformadores se inspiraron en el trabajo del maestro Ollendorf, cuyo método había sido duramente criticado por la presencia en él de ideas nuevas que chocaban con la tradición de aquel entonces. El método directo tiene su fundamento teórico en el principio de que no está admitida la traducción entre la lengua nativa y la lengua meta. De hecho, el adjetivo “directo” no ha sido empleado por casualidad, sino porque dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se establece una relación directa entre los estudiantes y el idioma que se ha de aprender.

El método directo o natural tiene raíces que remontan a los siglos XVI y XVII. Entre los pensadores que se habían interesado en sentar la base teórica de este enfoque natural aplicado a la enseñanza de idiomas, Sánchez nombra en su obra a Pestalozzi y a Blackie, quien en su libro *The Foreign Language Quarterly Review*, 1845, afirmaba que este enfoque era más sencillo de utilizar y que es a través del oído, órgano natural, como se puede adquirir una lengua, por haber una relación directa entre el sonido y la cosa significada (Sánchez 1997: 235).

Los lingüistas reconocen como principal falta del método tradicional la excesiva importancia dada a la gramática y, por eso, avanzan hacia un proceso de aprendizaje

más cercano a la adquisición de la lengua materna. Fue este un principio básico del método natural que en los EE.UU. se dio a conocer como “método Berlitz”. Los Estados Unidos fueron la cuna de este enfoque sobre todo porque se desarrolló durante años de intensos movimientos migratorios: la mayoría de los extranjeros que se mudaban a América eran adultos, trabajadores y necesitaban aprender con prontitud el idioma local para comunicarse con los demás.

Maximilian Berlitz (1852-1921) y su compañero Lambert Sauver (1826-1907) fueron los fundadores de las escuelas de idiomas conocidas en todo el mundo simplemente como Berlitz School. A Sauver se le debe la publicación de un libro de notable importancia por su carácter completamente innovador, *An Introduction To The Teaching of Learning Language Without Grammar por Dictionary*, 1874. El título evidencia ya una total ruptura con el método gramática-traducción y pone énfasis sobre la necesidad de enseñar las lenguas modernas persiguiendo un nuevo fin: la comunicación. La comunicación, en efecto, se reconoce como eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sauver basaba su manera de enseñar la lengua extranjera en un diálogo extenso organizado por temas, y era a través de la lectura del profesor como los alumnos/as se acostumbraban a los sonidos de la lengua objeto. Para medir el grado de comprensión y estimular a los aprendientes, el profesor hacía preguntas a las que ellos se veían obligados a contestar. Como es evidente, comunicación, interacción y motivación empiezan a sobresalir para afirmarse luego en el enfoque comunicativo. Según Sauver, es fundamental mantener siempre un hilo conductor durante toda la clase, controlar que se mantenga alta la motivación y la atención de los discentes, aunque ello es difícil de alcanzar. Estaba terminantemente prohibido utilizar la lengua materna y por eso en el aula se acababa utilizando gestos, expresiones de la cara, movimientos del cuerpo y dibujos para transmitir significados. Aunque el método resultaba funcional, hay que evidenciar unas carencias: por ejemplo se pretendía un conocimiento perfecto de la lengua enseñada por parte del profesor, y en segundo lugar, impartir una clase en su totalidad sin utilizar la lengua nativa de los aprendientes resultaba bastante difícil. Todo el proceso giraba en torno a la competencia comunicativa sin hacer mención ni a la gramática ni a la traducción. Sauver y Berlitz juntos alcanzaron un éxito notable sobre todo en Estados Unidos; en Europa, en cambio, el éxito no fue tan sonado porque los lingüistas no se resignaban a dejar aparte el método tradicional. Sin embargo, este

enfoque fue buscando la naturaleza del aprendizaje de la lengua tomando como punto focal el proceso de aprendizaje de la lengua materna por parte del niño.

Los profesores/as que emplean este enfoque en el aula aspiran a que su alumnado aprenda a comunicarse con los demás pensando en la lengua meta. De aquí el uso de la expresión “pensar en la lengua meta” que aún hoy sigue empleándose en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Con este método se producen algunos cambios importantes que afectan no sólo a la forma de enseñar, sino a los papeles del profesorado, del alumnado, a aspectos culturales y a la propia lengua.

En primer lugar, el profesor/a está convencido de que los alumnos/as deben asociar los significados directamente a la lengua extranjera, sin traducir. La gramática no se explica deductivamente, se presentan ejemplos y el alumnado tiene que entender las estructuras gramaticales de ellos. El léxico adquiere más importancia que la gramática y es contextualizado; de hecho, con las nuevas palabras adquiridas se forman frases. Dentro del aula la autoridad del docente disminuye, eso significa que él/ella dirige las actividades pero se establece una interacción con sus alumnos/as.



Se adquiere una nueva concepción de la lengua con respecto al método antiguo: la lengua se tiene que aprender para comunicarse en contextos diarios. Aparece aquí por primera vez el concepto de “cultura” como parte del aprendizaje de una LE. En el aula se leen textos de política, de geografía, etc. y se habla de las costumbres diarias de los hablantes de esa lengua. Aunque se enfatiza la lengua hablada, se suelen practicar en el aula las cuatro destrezas, es decir: lectura, escritura, expresión oral y auditiva² (Larsen-Freeman 1986: 25-26).

Alcanzar todos estos objetivos fue posible gracias a diferentes técnicas, algunas novedosas, otras retomadas del enfoque tradicional:

1. Lectura en voz alta de textos literarios o diálogos como muestra de lengua.
2. Preguntas y respuestas según el binomio Estímulo-Respuesta

² A este listado de habilidades se añade también la interacción oral.

3. Ejercicios de autocorrección: se solicita al alumno/a la detección de las faltas (o incorrecciones)
4. Dictado
5. Producción escrita
6. Ejercicios de relleno de espacios textuales
7. Práctica de conversaciones en la lengua meta

1.2.1. Algunas críticas al método Directo

La repetición hace que los alumnos/as se aburran, se aprende despacio y el alumnado tiene toda la responsabilidad en el aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un proceso lento y al mismo tiempo descontrolado. El docente desempeña un papel marginal incluso en la elección de los temas de la clase.

No existe la comprensión lectora o escrita porque se tiene que diferenciar del modelo anterior. Es un método monolingüe, la lengua llega a ser un medio de comunicación y se practica con ejercicios fonéticos y de pronunciación.

Llevar a cabo ese tipo de aprendizaje enfocado hacia un método natural cuando ya se ha interiorizado la LM resulta, a veces, doloroso y cuesta excesivo trabajo por el gran esfuerzo que conlleva. El binomio *natural* vs. *artificial* está siempre presente cuando se habla de enseñanza-aprendizaje; *natural* debería ser utilizado solo para referirse a los niños y que cuando el aprendizaje empieza de forma voluntaria este proceso deja de ser natural y se convierte en artificial. Pensando en los niños, ellos aprenden espontáneamente y es a través del error como consiguen afinar su habla. Nadie les presiona y, como esponjas, adquieren todos los significados; en cambio, los adolescentes (como los adultos) deciden voluntariamente aprender, se dan cuenta de cómo es el procedimiento y se preocupan de su progreso, viven con el miedo al fracaso.

Si observamos a un niño que aprende su propia lengua materna comprobamos que empieza muy precozmente a comunicarse con su entorno; incluso ya en el vientre de su madre su cerebro recolecta datos, escucha los sonidos y se muestra capaz de absorber todos los estímulos que le llegan del exterior; incluso puede llegar a aprender más de un idioma a la vez a partir de los tres años, es decir, cuando ya sabe comunicar para satisfacer sus necesidades inmediatas. A este nivel no tendrá dificultad ni con la

pronunciación ni con la gramática porque será capaz de concordar todos los elementos que constituyen una frase. En este caso, el aprendizaje de idiomas extranjeros sí que resulta completamente natural, espontáneo y sobre todo basado en la lengua hablada; la lengua escrita y la gramática se estudiarán más adelante con la introducción del niño en el sistema escolar.

Intentar reproducir las condiciones naturales del aprendizaje en un adulto resulta imposible; por otra parte, alcanzaría más soltura solo en el mismo contexto de la lengua meta. Trasladarse al extranjero para aprender un idioma podría ser la solución mejor para un aprendizaje correcto y rápido, incluso por razones de inmediata supervivencia. En las escuelas o en las academias tampoco se puede aprender de forma espontánea una lengua. Por ejemplo, por falta de tiempo y, además, porque ya el solo hecho de estar inserto en un ambiente cerrado hace del aprendizaje un proceso artificial. Por otra parte, los entornos sociales desempeñan un papel importante dentro de este proceso: todo lo que nos rodea está lleno de objetos, ideas y muchos más elementos que no caben en una página de libro.

Es evidente que las preocupaciones y los problemas siguen siendo numerosos, vivimos en una época científica de nuevos enfoques, de búsqueda constante de técnicas y estrategias innovadoras para llevar a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.2.2. Las series de oraciones de François Gouin

Dentro del método natural, se desarrolló la idea de François Gouin (1831-1896), conocido por las **series de oraciones**. En 1880 publicó su trabajo más importante, *L'art de enseigner et d'étudier les langues*. Gouin se puede considerar una figura importante dentro de este panorama lingüístico, dado que su método, de éxito no solo europeo sino estadounidense, era tan original que se basaba en la repetición mecánica de oraciones de significado completo. Esta técnica de repetición buscaba la naturaleza de la acción y usaba oraciones simples familiares a los discentes. Las series, según el mismo autor, eran fundamentales para la creación de asociaciones de ideas y para la memorización de frases hechas y de léxico más general. Por primera vez se introduce al aprendiente en el aprendizaje de frases idiomáticas dentro de un contexto. La gramática se presenta de forma implícita o, mejor, deductiva y se introduce empezando por lo más fácil hasta

llegar a lo más complejo. El método de las series se basaba en la vida diaria que caracteriza normalmente al ser humano, de hecho los días de una persona se componen de acciones repetidas en el tiempo que conducen a un fin, como por ejemplo: levantarse, comer, ir al médico, realizar una solicitud, etcétera. En las series de Gouin el eje categorial de las oraciones es el verbo, que funciona como enlace entre las partes de una oración, aunque eso no significa que la gramática se convierta en un elemento central. Por otra parte, según el autor, este método es aplicable a cualquier tipo de contexto.

No obstante su carácter innovador, el enfoque no tuvo larga existencia porque se podía incurrir en la falta de preparación lingüística del profesor/a y, por otra parte, por la complejidad del propio método; las oraciones tenían que ser presentadas siguiendo un determinado orden lógico y natural y si eso no se lograba, el proceso de aprendizaje no llegaba a su fin. El enfoque presentaba notable dificultad de memorización de las series más complejas y no siempre resultaban relevantes para la comunicación.

Entre otros métodos surgidos en Europa a lo largo del siglo XIX hay que mencionar el **Mastery System** de Thomas Prendergast (1806-1881) y el **Meisterschft System** de Richard S. Rosenthal.

T. Prendergast era un inglés funcionario por el Indian Civil Service en Madras. En 1864, publicó su trabajo más importante en el ámbito de la enseñanza de los idiomas: *The Mastery of Languages, or The art of Speaking Foreign Language Idiomatically* (1864). Aplicó su método didáctico a diferentes lenguas: francés, alemán, español, latín y hebreo. Su método empieza por la consideración de cómo los niños aprenden la propia lengua madre en relación con el contexto y la situación, adquiriendo significados no solo verbales sino también extralingüísticos. Fue el primer estudioso que dio lugar al primer “programa estructural”, defendiendo la necesidad de enseñar a los alumnos las estructuras básicas de la lengua que tienen que aprender. La repetición de series de oraciones seguía siendo un elemento clave en el método de Prendergast. En cierto modo, se anticipó un problema que se debatiría años más tarde, entre 1920 y 1940, con el Enfoque Oral.

A través de estas oraciones incluso Prendergast quiere transmitir la gramática de forma inductiva. Lo que parece reseñable es que Prendergast, aunque no fuese un lingüista, se interesara en la didáctica de las lenguas por su propia cuenta, y su falta de conocimientos especializados no le impidió que sus ideas fueran recogidas por sus

contemporáneos. La sencillez del vocabulario y de las oraciones, junto a la práctica oral, fueron conceptos nuevos en que se basó el método audio-oral.

Richard S. Rosenthal fue otro autor cuyo nombre ha de añadirse a los demás nombres de estudiosos que dieron un impulso a la enseñanza de idiomas y, entre ellos, hay que incluir a Jean Joseph Jacotot (1779-1840), Ollendorf, Robertson, Claude Marcel (1793-1896), Nicholas Guin Dufief (1776-1834). Algunos de estos especialistas no llegaron a tener un impacto duradero, aunque sus ideas son de gran interés para la historia de la enseñanza de lenguas.

S. Rosenthal basaba su pensamiento en la idea de que la lengua ha de ser enseñada para que los aprendientes puedan comunicarse con los hablantes de ese idioma. En su método, el Mastery System, Rosenthal considera la gramática como un elemento variable de la lengua y cuyo conocimiento depende incluso de quién aprende. Por otra parte, él mismo opina que nuestro cerebro memoriza todo lo que percibe y es por eso por lo que, el solo acto de escuchar un texto en una LE puede resultar una forma de aprendizaje más natural.

CAPÍTULO 2

MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS (II): DESDE EL SIGLO XX HASTA LA ACTUALIDAD

2.1. El enfoque Audio-Oral

En los años veinte y treinta del siglo XX, surgió un nuevo método o **Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua**, desarrollado por los estudiosos británicos. Este enfoque fue duradero y fueron numerosos los manuales, sobre todo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, que basaban su diseño en este enfoque, entre los cuales destacan: *Streamline English* (Hartley y Viney, 1979), *Access to English* (Coles y Lord, 1975) y *Kernel Lessons Plus* (O'Neill, 1973).

Lingüistas británicos como Harold Palmer y A.S. Hornby dieron inicio a este movimiento metodológico aplicado a la enseñanza de las lenguas modernas, tomando como referencia los estudios de Otto Jespersen y Daniel Jones. Esta orientación, desarrollada tanto en Europa como en Estados Unidos, se conoció indistintamente como Enfoque Oral, Enfoque Audio-Oral o Enfoque Estructural. En general, se realizaba una enseñanza de tipo auditivo, seguida por la enseñanza de la fonética, luego del habla, de la lectura y por fin de la escritura. La lengua se practicaba a través de la memorización de estructuras que se presentaban en diálogos y textos caracterizados por el habla diaria. Uno de los elementos en que más se centraba este método era el léxico de la lengua objeto. Palmer, junto a otros lingüistas de su época, consideraba el vocabulario la parte más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la lectura había adquirido notable importancia en aquellos años por el enriquecimiento que produce al vocabulario del aprendiente. Por lo que se refiere a la gramática se realiza un cambio con respecto al método Gramática-Traducción; de hecho, mientras en este la gramática se consideraba un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, según la metodología del Enfoque Oral y la gramática se tenía que presentar solo como un conjunto de estructuras reguladoras de las oraciones de la lengua oral. Los lingüistas

británicos recolectaron y clasificaron las estructuras gramaticales más importantes del habla que se podían utilizar para un aprendizaje más sencillo del inglés.

Selección, gradación, presentación eran los tres principios básicos del diseño del Método Audio-Oral británico. El profesor tenía que elegir el léxico y el contenido gramatical organizando y secuenciando los temas. Este enfoque, cuya base teórica se remontaba a la Lingüística Aplicada o LA, se diferencia del Método Directo por la diferente organización del aprendizaje; de hecho, mientras en el Método Directo el alumno aprendía de forma descontrolada y descuidada, aquí se orienta al estudiante graduando y controlando lo que va a aprender. Tanto en Europa como en los Estados Unidos el método estaba basado en los mismos principios, aunque había nacido por razones distintas.

En Estados Unidos se habla de **Método Audio-Lingüístico** y nace en el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Se empleaba para satisfacer en primer lugar objetivos militares; de hecho se necesitaban soldados que pudiesen comunicarse no solo en inglés sino en otros idiomas. Este método, patentado por N. Brooks en 1964, se centra sobre todo en el desarrollo de dos destrezas: la comprensión auditiva y la producción oral para alcanzar un aprendizaje perfecto de la L/E, reduciendo al mínimo la posibilidad de cometer errores y mejorando al mismo tiempo la pronunciación. En 1964, el profesor Robert Lado dio a conocer este enfoque en la Universidad de Michigan a través de la publicación del libro *Language Teaching a Scientific Approach*. La metodología audio-oral se utilizó con profusión en los años 50 y 60 y lo que se pretendía era que los aprendientes adquirieran estructuras y modelos de habla de uso diario en lugar de palabras aisladas. Luego, a través de la repetición de estos modelos y estructuras, se llega a su memorización, y se alcanza el objetivo final cuando los discentes, después de una intensa práctica y de mucho repetir, contestan de forma automática utilizando las frases practicadas en el aula.

El método Audio-Oral, hijo directo del conductismo y heredero del método directo, basaba el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de estímulo-respuesta y hábito-refuerzo. Además se pretendía desarrollar en el alumno un aprendizaje de una LE, un proceso igual que la adquisición de la L1 o LM, es decir a través de la creación de hábitos. Por otra parte, éstos se creaban a partir de la imitación y de la repetición de determinadas estructuras lingüísticas. El profesor daba énfasis a las respuestas correctas

dadas por el alumno y seguía reforzando lo aprendido. En cambio, el error se percibe como un elemento muy negativo y se tiene que prevenir a toda costa, puesto que puede generar unos hábitos incorrectos. Por eso, se favorece el aprendizaje sin errores, logrado mediante la repetición de oraciones y hasta que llega a una memorización mecánica y correcta. Este enfoque, conocido también como Audio-Lingual, enfatiza la oralidad, se aprende con la práctica, se ofrecen estímulos y se esperan respuestas, por eso se define este aprendizaje automático por analogía inductiva. En el aula solo se emplea la lengua extranjera frente a la lengua materna. El problema principal de este método es que no siempre el estímulo es el mismo y cuando se sale del diálogo ya los alumnos no saben cómo contestar a las preguntas. El lenguaje es percibido como una forma de conducta social o de hábitos sociales, de hecho no hay espontaneidad ni creatividad en el aprendizaje de una LE.

En definitiva, resumiendo los principios de ese método, se puede afirmar que el profesor exige que los alumnos aprendan una segunda lengua para comunicarse; él, como un director de orquesta (Larsen-Freeman, 1986: 43), controla el aprendizaje y evita la producción de errores. En cambio, los alumnos siguen el modelo de estímulos que se les propone y se acostumbran a contestar lo más rápidamente posible, cuidando los rasgos prosódicos. El diálogo es el ítem en torno al cual gira todo el proceso de aprendizaje, porque sirve para introducir el vocabulario y las estructuras. Por otra parte, a través del diálogo se introduce también el componente cultural. A nivel de interacción, empieza por el profesorado y sigue entre los estudiantes quienes, después de haber memorizado el diálogo, se intercambian los papeles a la hora de ir interpretándolo. La lengua se entiende como un sistema y se practica desde diferentes aspectos: fonológico, morfológico y sintáctico.

Este método tuvo, sin duda, gran impacto tanto en la didáctica como en las actividades prácticas que se presentaban en el contexto del aula, incluso integradas por imágenes y diapositivas. Los ejercicios estructurales empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje preveían (Larsen-Freeman 1986:45-48):

- 1. Ejercicios de repetición de unos modelos, ya sean grabados o enunciados por el profesor.**

2. **Ejercicios de sustitución**, como el empleo de pronombres en lugar de sustantivos: “A María le encanta la leche desnatada. A *ella* le encanta la leche desnatada”.
3. **Ejercicios de transformación**, por ejemplo, convertir un presente en un pretérito imperfecto: “Ella estudia español. Ella estudiaba español”.
4. **Ejercicios para completar enunciados inacabados siguiendo un modelo**; por ejemplo, el profesor dice: “En Italia se habla italiano. En España se habla...” y los discentes han de responder: “En España se habla español”.
5. **Ejercicios de expansión**. A partir de un enunciado se van añadiendo palabras, donde el sistema lo permite, por ejemplo: “Me gusta tomar tilas en invierno, [mucho] - Me gusta mucho tomar tilas en invierno”. Sin embargo, para mejorar la pronunciación o la entonación de una frase que presenta dificultades, el profesor hacía practicar un enunciado concreto en fragmentos y reconstruido hacia atrás, por lo que podemos denominar esta técnica de **retroexpansión** o, para usar la expresión inglesa, **backwards build-up drill**. Por ejemplo, si la frase es: “José nació en Guadalajara”, los alumnos empiezan repitiendo: “Guadalajara”, “nació en Guadalajara”, “José nació en Guadalajara”.
6. **Ejercicios de integración, combinando dos oraciones en una sola**. El profesor dice a su alumnado: “Le han regalado una camiseta” / “La camiseta es de color anaranjado y es de seda”, y un alumno responde: “La camiseta que le han regalado es de color anaranjado y es de seda”.
7. **Ejercicios de construcción de frases a partir de secuencias de palabras ordenadas o desordenadas**. “Peligroso / salir / noche/ afueras/ ciudad”, se combinan en la frase “Es peligroso salir de noche por las afueras de la ciudad”.

En conclusión, este método, aunque presenta una clara ruptura con el enfoque tradicional y sigue siendo ampliamente practicado, conlleva una serie de dificultades a la hora de aplicarlo al contexto del aula. La lengua oral no se puede limitar a la construcción de hábitos sociales por cuanto la lengua no es un elemento universal. Los seres humanos no suelen expresarse siempre de la misma forma y ese es un dato que hay que tener en cuenta.

Sin duda, los años de la Segunda Guerra Mundial fueron años de grandes cambios y avances didácticos. En 1948, en la Universidad de Michigan, se empezó a hablar de Lingüística Aplicada o LA, términos que aparecieron como subtítulo en la

revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics*. Es cierto que los EEUU, en el siglo XX, alcanzaron un gran nivel en las investigaciones sobre la didáctica de las lenguas extranjeras y es allí donde se desarrollaron nuevos métodos y se pusieron en prácticas nuevas técnicas de enseñanza. El viejo continente era reacio a aceptar las novedades y se mantenía firme en planificar la didáctica según la gramática; no obstante, los países anglosajones se mostraron más abiertos a la hora de acoger la nueva rama de investigación. En los años 50, la LA empezó a tratar problemas más amplios que influían en el lenguaje y que se referían por ejemplo a la educación, la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía, encargándose también de solucionar los problemas sociales que la comunicación puede plantear.

2.2. El método de la Vía Silenciosa

Desde la perspectiva cognitivista es sabido que el aprendizaje de una L2 o LE no se puede llevar a cabo construyendo hábitos sociales, ni repitiendo de forma mecánica series de estructuras. El lenguaje no es el producto de unas costumbres sino la combinación de estructuras gramaticales, sintácticas, morfológicas y fonéticas que, juntas, forman el sistema de una lengua. De acuerdo con lo dicho, el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera debe encontrar su fundamento en el principio de que han de ser los alumnos, a través de sus capacidades cognitivas, quienes entiendan cómo funciona la lengua y cuáles son las reglas que las caracterizan. Se enfatizan las capacidades del ser humano para producir un razonamiento propio sobre lo que va a adquirir, reconocer sus responsabilidades en todo el proceso de aprendizaje y solucionar los problemas mediante hipótesis. De aquí la concepción nueva que se produce acerca de la función del “error” en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Las faltas y los errores que el alumnado produce pueden utilizarse para medir sus propios progresos o sus dificultades.

Sentadas estas premisas, podemos avanzar la definición de este nuevo enfoque, el Método de la Vía Silenciosa, desarrollado por Caleb Gattegno en 1972 y ampliamente utilizado hoy día en muchos sistemas escolares del mundo. El método, de evidente raíz estructuralista, recoge incluso unos principios básicos del cognitivismo, a saber: la idea que la enseñanza se debe colocar en segundo lugar con respecto al aprendizaje. Gattegno conduce su clase utilizando fichas o regletas de distintos colores

que le sirven para introducir, por ejemplo, elementos gramaticales. Cada color sirve para distinguir los elementos que se introducen a lo largo de las explicaciones.

El aprendizaje que se quiere llevar a cabo se basa en la capacidad creativa del alumno/a, a quien no se le pide que memorice y repita sino que descubra y cree lo que tiene que aprender. Para facilitar esta tarea es necesario utilizar objetos concretos; los problemas y las dificultades del aprendizaje se solucionan utilizando el mismo material que se debe aprender.

El método contrasta con el Enfoque Natural por varias razones; por ejemplo, considera el aprendizaje un proceso que se diferencia totalmente de la adquisición de la LM, en cuanto el aprendiente es consciente de lo que debe aprender. Sin embargo, Gattegno afirma que aprender una segunda lengua es mucho más problemático porque los procesos que se activan son distintos. El alumno/a que ya ha adquirido una primera lengua no puede alcanzar el mismo éxito en la segunda a causa de lo que ya sabe. Además, el mismo autor añade que los enfoques basados en un aprendizaje natural o directo no son eficaces porque se necesita cambiar el enfoque “natural” por otro que sea “artificial” y, en algunos casos, que esté fuertemente controlado (Gattegno, 1972:11-12). De aquí se llega a la dicotomía: natural vs artificial, del proceso enseñanza-aprendizaje de una LE. Cuando se aprende una lengua extranjera, se establece un compromiso personal entre el estudiante y la lengua que se va a aprender. La mera existencia de este compromiso y la decisión consciente que se manifiesta al decidir la adquisición de una LE, destruyen toda la naturalidad de este mismo proceso.

La Vía Silenciosa, de acuerdo con la aceptación este compromiso junto a todas las dificultades y los beneficios que conlleva, reconsidera el papel del alumno/a dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendiente se convierte en un actor principal en vez de ser un oyente pasivo y poco participativo, como sucedía en los enfoques antecedentes.

Unos años antes de la aparición del Enfoque de la Vía Silenciosa, J. Bruner en su obra *On Knowing: essay for the left hand* (1966) nos habla del aprendizaje de descubrimiento, es decir, de una metodología de aprendizaje que no se realiza de forma pasiva porque el aprendiente descubre los conceptos y sus relaciones adaptándolos a su esquema cognitivo. La enseñanza por descubrimiento coloca en primer plano el desarrollo de las destrezas de investigación del discente y se basa principalmente en el

método inductivo, así como en la lección inductiva herbatiana; entre los beneficios obtenidos, se destacan por ejemplo, el aumento de la potencia intelectual, el paso de la recompensa extrínseca a las intrínseca, el aprendizaje de la heurística mediante el descubrimiento, y de la ayuda a la memoria (Bruner, 1966: 83).

El enfoque de Gattegno proporciona un aprendizaje práctico, las fichas y los cuadros de pronunciación en distintos colores (*fidels*), según el punto de vista de la psicología, hacen que el alumno/a memorice imágenes que facilitan el recuerdo a través de asociaciones espontáneas. ¿Cuántas veces nos ha resultado más fácil aprender y recordar después de haber practicado algo o después de que alguien nos lo haya enseñado de forma práctica? La psicología nos enseña que las imágenes funcionan como mediadoras en cualquier tipo de aprendizaje, porque a través de recursos físicos o visuales somos capaces de recordar con mayor rapidez.

Sin embargo, Gattegno subraya la importancia del “espíritu de la lengua” que los alumnos/as deberían alcanzar. Para explicar lo que quiere decir “espíritu de la lengua” introduzco aquí una traducción del ejemplo al que Gattegno acude en una entrevista, publicada en la revista inglés *ELT Journal Volume 36/4 July* de 1982:

El espíritu de una lengua es subconsciente. En todos los idiomas hay cosas que se transmiten de generación en generación, que corresponden a lo que la gente pensaba que era “correcto”. Los británicos, la gente que inventó y desarrolló el idioma inglés, no eran generalmente personas que actuaban verticalmente. En lugar de ello, preferían trabajar en un área amplia, y el hecho de que vivían en una isla y se acostumbraron a resistir a la invasión extranjera, produce la idea de que esta comunidad es (probablemente) cerrada, replegado sobre sí mismo y ha desarrollado un conjunto de comportamientos y una visión de la vida propia. Por supuesto, esto ha cambiado desde la Segunda Guerra Mundial, pero esta perspectiva persistió durante mucho tiempo. ¿Cómo se refleja en el lenguaje? Bueno, los británicos prefieren los verbos: cuando llegué aquí cuando la guerra acabó, oí por primera vez, palabras como *to camouflage* and *to torpedo* (camuflar y torpedear); todas las cosas que son sustantivos en Francia se habían convertido en verbos aquí. Y los británicos lo hacen de forma automática, porque esto depende de dónde es su espíritu, es decir en movimiento.³

3 Este texto es parte de una conversación titulada, *Talking shop A conversation with Caleb Gattegno*, inventor of the Silent Way entre Caleb Gattegno y otro interlocutor. Tuvo lugar el 7 de noviembre de 1981, después de un seminario organizado por David Berrington-Davies, Principal of the Abon School, Bristol.

Gattegno utiliza una metodología estructural en el desarrollo del Método de la Vía Silenciosa, aunque no existe ningún plan para elegir y organizar el material o el argumento que se propone en el aula. A pesar de ello, el autor considera oportuno centrarse más en el vocabulario funcional y, en cuanto aspecto importante de la lengua, opina que se deberían enseñar a los alumnos/as palabras funcionales, es decir, todas aquellas que son más utilizadas en la vida diaria y que representan el “espíritu de la lengua”.

El elemento revelador de este método es el silencio adoptado por el profesor/a que sigue enseñando si pronunciar palabra. La importancia del silencio se reconduce a la idea de que el alumno/a debe organizar mentalmente su manera de aprender. En concreto, “aprender a aprender” es lo que quiere facilitar Gattegno con su método.

En este sentido, desarrollar esta capacidad es un rasgo diferenciador con respecto a otros enfoques hasta entonces presentados. Los objetivos de este enfoque son que el alumno/a llegue a ser autónomo, independiente y responsable durante todo el proceso. El profesor/a, por su parte, nunca ofrece modelos ni explicaciones, solo se limita a elegir el contenido de partida. Sobre los estudiantes recae toda la responsabilidad de lo que van a aprender, ellos mismos generalizan las reglas que previamente deben deducir y luego, mediante el desarrollo de “criterios internos”, como experiencias, emociones y conocimiento del mundo, ellos mismos se autocorrigen (Gattegno, 1976: 29).

El docente anula casi su figura en el contexto del aula, se limita a garantizar un ambiente motivador y participativo, escoge los materiales y dirige la acción, designa a los interlocutores y es crítico con su actuación. Las únicas tareas del profesor/a en el aula son: enseñar, examinar, evaluar, apartándose del camino. Los aprendientes, después de haber recibido la palabra modelo, interactúan de forma autónoma y responsable entre ellos, mientras el profesor/a guarda silencio o incluso abandona el aula.

La mayoría de las clases desarrolladas según el Método de la Vía Silenciosa empiezan tratando la pronunciación; según el nivel se pueden practicar sonidos, frases y oraciones a través de los cuadros coloreados de Fidel. El profesor/a ofrece a sus alumnos/as una palabra o unas frases más complejas pidiéndoles que indiquen la secuencia de sonidos fonológicos. El acento y la entonación se marcan en el cuadro a

través de diferentes tipos de golpes, por ejemplo, tocando más de una vez el símbolo acentuado.

El profesor/a intenta guiar a sus discentes y les induce a comunicarse, sobre todo entre ellos porque aprenden de los errores de los demás. El error, elemento natural del proceso de aprendizaje, le sirve al profesor/a para la realización de actividades de refuerzo. A través del método silencioso se pretende practicar las cuatros destrezas empezando por la producción oral y luego fijando lo que han practicado oralmente mediante la lectura y la escritura. Tomando en consideración las palabras de Gattegno contenidas en su obra *Teaching Foreign Language in Schools: The Silent Way*, 1972, se definen los verdaderos objetivos que los alumnos/as, de un nivel básico, tendrían que alcanzar:

Responder a preguntas sobre ellos mismos, su educación, su familia, viajes y actividades cotidianas correctamente y con facilidad; hablar con un buen acento; dar una descripción oral o escrita de un dibujo, incluyendo las relaciones espaciales, temporales y numerales que existan; responder a preguntas generales sobre la cultura y la literatura de la lengua objeto; usar adecuadamente los siguientes aspectos de la lengua: deletrear, (usarla más que explicarla), comprensión lectora y expresión escrita.

Como hemos visto, el enfoque comienza por una tarea básica desde el punto de vista lingüístico, el profesor/a presenta una palabra que sirve como modelo de partida y, por su parte, los alumnos/as deben producir asociaciones creando sus propios enunciados, teniendo en consideración lo que ya conocen y lo nuevo.

Algunas de las técnicas que se emplean en el enfoque de Gattegno reunidas en su libro *Teaching Foreign Language in Schools: The Silent Way* (1972) son:

1. **Mapa de diferentes colores o los cuadros Fidel:** cada color representa un determinado sonido de la lengua extranjera. El profesor/a indica un color en el mapa y luego los alumnos/as deben deducir a qué sonido se hace referencia. El mapa permite a los discentes reproducir todos los sonidos, vocálicos y consonántico, en la LE sin recurrir a la repetición mecánica.
2. **Cuadros de vocabulario,** codificados por colores que responden a agrupamientos conceptuales de palabras.

3. **Regletas o fichas de colores**, que se usan para asociar palabras y estructuras con sus significados en la lengua meta.
4. **Ejercicios de *feedback***: al final de la clase los aprendientes deben producir observaciones sobre lo que acaban de aprender.

El método silencioso es conocido por la naturaleza de los materiales de ayuda que utiliza. Si bien la práctica que propone el método no es tan revolucionaria, su innovación se centra en el papel de facilitador silencioso del profesor/a, en la responsabilidad de los aprendientes para formular y comprobar sus hipótesis sobre cómo funciona la lengua, en los materiales que utiliza y en la forma que adquieren las actividades de clase. No obstante, hay que señalar algunos puntos débiles, como por ejemplo el agotamiento que puede producir a los estudiantes, cuyo proceso de aprendizaje parece excesivamente largo, y ello porque no se trabaja con la cantidad sino con la calidad de lo que se aprende. Por otra parte, la enseñanza no se puede subordinar al aprendizaje y tampoco toda la responsabilidad de este proceso puede recaer sobre el alumno/a. No obstante sus limitaciones, la técnica de Gattegno sigue siendo hoy empleada en el aula para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.3. El método de la Sugestopedia

Los últimos años del siglo XX se caracterizaron, sin duda, por la aparición de enfoques de gran relieve, como fue el Método Silencioso que acabamos de analizar, o el de la Sugestopedia, del educador Georgi Lozanov. Este último introdujo una perspectiva distinta para estudiar el proceso enseñanza-aprendizaje. En aquel entonces en los EEUU iban desarrollándose investigaciones neurológicas sobre el cerebro humano y sus capacidades, de ahí la neurolingüística, que se ocupa de estudiar cómo el cerebro reacciona ante el aprendizaje. Los científicos norteamericanos llegaron a la conclusión de que el cerebro humano está dividido en dos partes perfectamente equilibradas y colaboradoras, hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Identificaron incluso las actividades que el uno desarrolla frente al otro.

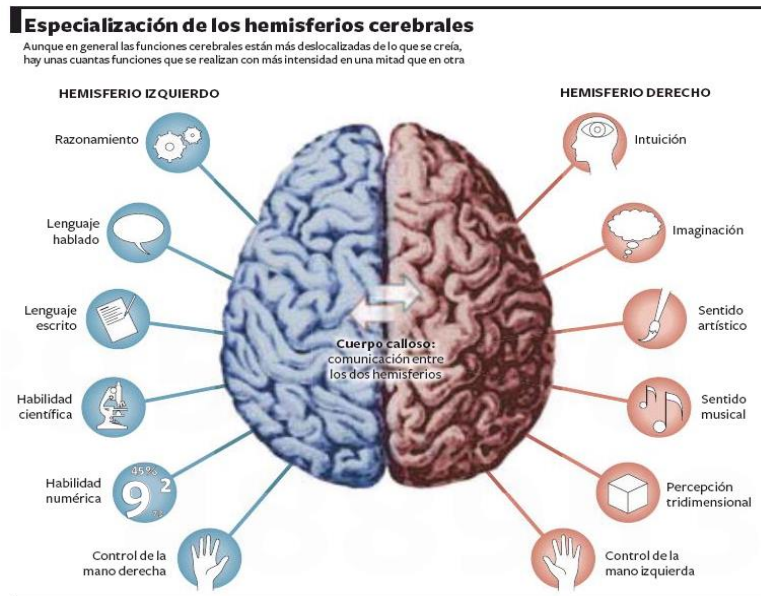


Figura 1. Especialización de los hemisferios cerebrales.
[Escuela de Arte. Zaragoza. Filosofía. www.catedu.es]

Es evidente, a partir de esta imagen, que a nivel de aprendizaje el hemisferio derecho desarrolla menos capacidades, en comparación con la parte izquierda.

Desde el comienzo de los años 70, Georgi Lozanov, médico búlgaro y psicoterapeuta, con la colaboración de Evelyn Gateva Hincova, atrajo la atención del mundo occidental con un método de enseñanza llamado “Sugestopedia”. Durante las siguientes décadas, muchos profesores de idiomas se interesaron en este método aplicándolo en su totalidad o en parte, en diferentes contextos profesionales.

La Sugestopedia nace como una nueva manera de comunicar; no es una técnica de enseñanza, sino un enfoque que mejora el aprendizaje utilizando técnicas de relajamiento. El profesor búlgaro funda sus estudios en la ciencia de la Sugestología, es decir el estudio de la influencia de los factores irracionales en la vida humana. Además, según las palabras del profesor: “no hay ningún sector de la vida pública donde la sugestología no sea útil” (Lozanov, 1978: 2).

El enfoque basa toda su teoría en el hecho fundamental de que la mente tiene inmensas capacidades que tendemos a utilizar de una manera limitada. En cualquier momento, la parte no consciente de nuestra mente es capaz de entender y manejar una gran cantidad de información, mucho más que la parte consciente. Los métodos tradicionales no tienen en cuenta estas capacidades y enseñan sólo lo que puede ser manejado por la mente consciente. La mayoría de los métodos presentan cerca de diez

palabras nuevas en cada lección. En Sugestopedia también pueden presentarse 800 nuevas palabras en una sesión. En la primera parte se presentan mediante carteles en las paredes, la parte no consciente de la mente recoge la información, luego la reutiliza a la hora de expresarse. Nosotros absorbemos la información con la mente no consciente y la utilizamos con la parte consciente. Sugestopedia entonces no significa imponer a los estudiantes a aprender algo - y ciertamente no con la hipnosis, que limita su libertad, sino permitirles aprender de manera libre.⁴

En una clase desarrollada según el Método Lozanov, se intenta producir una armonía tanto en el ambiente externo (mobiliario, colores de las paredes del aula, sillas reclinables, uso de la música) como en el estado mental del alumno/a. Esto último hace referencia a la potencialidad del cerebro humano en una situación de tranquilidad. De hecho, se ha demostrado que el cerebro, máquina perfecta, activa tres barreras defensivas en caso de cualquier tipo de amenaza que le llega del ambiente externo. La barrera lógica se activa cuando la persona no tiene motivación; en segundo lugar, la barrera afectiva entra en juego cuando se sufre inseguridad y desconfianza; por último, la barrera ética se acciona cuando algo es contrario a los principios morales. Por otra parte, según las investigaciones llevadas a cabo durante cuarenta años, el educador búlgaro descubrió que utilizando este enfoque con todas sus técnicas “el aprendizaje parece acelerarse 25 veces más que en el aprendizaje mediante métodos convencionales” (Lozanov, 1978:2).

En una entrevista en la ciudad de Tokyo, Lozanov explica cuál es la diferencia entre su método y sus antecedentes, afirmando:

Mi sistema es lo contrario de la enseñanza tradicional. Se aprende sin darse cuenta de que se está adquiriendo la información a medida que pasa el tiempo en un ambiente divertido y productivo. Los resultados obtenidos son 4.5 veces mayor porque el aprendizaje debido según el método tradicional desencadena ciertas capacidades de la mente que los estudiantes normalmente no utilizan. Ellos se comunican en el nuevo idioma desde el principio creando una sensación de bienestar dentro del grupo, se sienten felices y tranquilos. Forman rápidamente un grupo entre ellos porque hay una sensación de seguridad. Especialmente todo es creativo⁵.

⁴ La traducción del texto es nuestra. Norman Susan *English Teaching Professional*, nº 45, 2006.

⁵ La traducción al español es nuestra. Entrevista de Angela Jeffs al Profesor Georgi Lozanov publicada en la revista *The Japan Times*, Tokyo, 17 de agosto de 2000.

La enseñanza, que respeta los principios de la Sugestopedia conduce al alumno/a hacia el acto comunicativo y no hacia la memorización de estructuras. Las técnicas de relajamiento, sobre todo la música clásica, revela su importante papel en este enfoque porque produce una sensación de tranquilidad interior; además, la ausencia de palabras mantiene despierta la atención del aprendiente durante todo el tiempo. La organización de la habitación y la disposición de las sillas en círculos hacen que el alumno/a absorba “el material nuevo”⁶ sin darse cuenta. Los aprendientes recuerdan mejor la información porque confían en sus capacidades y en el profesor/a, que ha de mostrarse seguro y bien informado.

La mayoría de los métodos tradicionales “sugieren” que el aprendizaje es duro y difícil y que la única manera posible, para el profesor, es distribuir la información en pequeños “trozos” de modo que los estudiantes puedan entender. Los métodos tradicionales e incluso el entorno en el que tiene lugar el aprendizaje refuerzan esta impresión - y es por eso que quiero “desugestionar”. Por el contrario, queremos crear la impresión de que el aprendizaje es divertido y fácil. En los cursos presentamos mucho material, más que en los cursos normales, dando por cierto que creemos que los estudiantes son capaces de aprenderlo todo sin dificultad.⁷

Un curso de idiomas basado en los principios de la Sugestopedia tiene una duración de un mes y consiste en diez unidades de estudio. Las clases se desarrollan en bloques de cuatro horas a lo largo de seis días semanales. Las unidades se articulan en diálogos que van de lo más simple hacia lo más complejo y contienen unas 1200 palabras; se incluye el vocabulario y la gramática. Una clase de Sugestopedia se estructura en tres partes: la primera parte se llama de introducción porque los alumnos/as empiezan a familiarizarse con el material que el profesor/a les presenta. Durante la fase introductoria es importante que el ambiente interno y externo sea cuidado, de hecho en esta primera fase los aprendientes llegan a memorizar mucha información. El profesorado explica el material que se va a introducir y hace entender a los alumnos/as que conseguirán aprender de forma sencilla y divertida. En esta primera fase se fijan incluso los pasajes claves de las demás partes, el recuerdo, la reproducción y la producción creativa del material practicado durante la clase. Esta sesión, que se articula en forma de seminario, puede incluir actividades para practicar la gramática, el

⁶ Lozanov utiliza el término “material” para referirse a la lengua objeto (1978: 270).

⁷ Revista *English Teaching Professional* n° 45, 2006. La traducción es nuestra.

vocabulario y varias construcciones lingüísticas creativas, a través de juegos de roles. En la segunda parte de la enseñanza, se desarrollan dos momentos, uno de “concierto activo” y el otro de “concierto pasivo”. En la fase activa el profesor/a lee en voz alta que el texto “sugestopédico”, siguiendo el mismo ritmo de una música clásica de fondo. El tipo de texto empleado desarrolla una historia en forma de diálogos o monólogos y ha sido elaborado para estimular la memoria. A este nivel es la música el elemento clave porque produce un estado de relajamiento de la psique. A través de este ejercicio se estimulan los dos hemisferios que empiezan a trabajar simultáneamente: al hemisferio izquierdo se dirige el texto escrito, mientras al hemisferio derecho se dirige el texto escuchado, en el cual influye la pronunciación y el ritmo musical. Los alumnos/as pueden leer los diálogos en su propia lengua materna. En la parte llamada de “concierto pasivo”, el profesor/a lee más rápidamente el texto, esta vez con música barroca de fondo. El estado de relajamiento y concentración es mayor, pero al mismo tiempo la lectura más rápida sirve para que los discentes no pierdan la atención. En fin, en la última fase se elabora en diversas formas todo el material practicado y se procede hacia la asimilación mediante ejercicios rápidos para mantener un alto nivel de atención; el alumno/a no puede pararse ni para manipular el texto ni para analizar el material.

Por otra parte, “a los alumnos no se les pide que hagan ejercicios en casa sobre la acción que han tenido; solo deben leer el texto rápidamente una vez antes de ir a dormir y una segunda vez antes de levantarse por la mañana” (Lozanov, 1978: 272). Las actividades de aprendizaje llevadas al aula insisten particularmente en la audición e incluyen preguntas y respuestas; al aprendiente nunca se le hacen preguntas a las cuales no sabe contestar; luego se emplean la imitación y los juegos de roles; es más, a los dicentes se les permite elegir una nueva identidad y una nueva ocupación, para que se sientan a gusto, sin miedo de comprometer su verdadera identidad. Lozanov describe incluso qué papel debe desarrollar el profesor/a ante el grupo de aprendientes, en concreto, el docente tiene que crear situaciones para mejorar la receptividad de sus alumnos/as, presentando un material lingüístico que no incluya elementos que puedan traumatizarles. Los profesores/as también deben amar a sus estudiantes, tener altas las expectativas con respecto a sus alumnos/as. Se ha demostrado que los estudiantes obtienen el mejor rendimiento cuando su profesorado está realmente convencido de que son capaces de hacerlo bien. Reconocer al profesor/a como una figura que transmite confianza y sobre todo con excelente conocimiento del método, contribuye a instaurar

una relación estable entre el profesor/a y el grupo. Confiando en esta figura, el alumno/a pierde la inseguridad y toma parte en todas las actividades propuestas. Por otro lado, profesores con falta de conocimiento de su disciplina y con baja autoestima, pueden causar daños irreparables a sus estudiantes.

En conclusión, el Enfoque de la Sugestopedia tuvo bastante éxito, han sido mucho los profesores/as de idiomas extranjeros que han basado, y siguen haciéndolo, sus clases en este método o en parte de las actividades propuestas por el Profesor Lozanov. No obstante, es oportuno precisar que, por ejemplo, PNL (Programación Neuro Lingüística), la llamada Teoría de las Inteligencias Múltiples, o Brain Gym, como los ejercicios de relajación, no pertenecen a este método. Muchas personas piensan que los estudiantes deben caer en un estado de trance para hacer Sugestopedia, cuando en realidad no es así: en los cursos de Sugestopedia los estudiantes han de estar completamente despiertos.

2.4. El método Comunitario

El método Comunitario fue uno de aquellos tres enfoques desarrollados en los años setenta que representaron una verdadera evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrar la atención en las necesidades del estudiante intentando no despertar ansiedad e inseguridad fue el principal elemento común. Charles Curran, experto en psicología en la Universidad de Loyola de Chicago, aplica las técnicas del Consejo Psicológico al aprendizaje y lleva a la luz el Aprendizaje Comunitario. El Consejo Psicológico no es una terapia, sino una guía que los expertos especialistas ofrecen a las personas que quieren solucionar un problema. El Método de Curran encuentra su fundamento tanto en la Psicología Humanística como en las teorías del psicólogo norteamericano Carl Rogers (1902–1987). La psicoterapia que emplea Roger está centrada en el “cliente”, es decir, la persona que se dirige al psicólogo, o mejor dicho “consultor”, para hablar de sus problemas y buscar consejos sobre el camino que debe seguir. Al principio, Curran aplicó esta técnica al aprendizaje en general, pero luego consiguió restringir su aplicación a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Según esta perspectiva se desarrolla el enfoque del Aprendizaje Comunitario donde el profesor/a pasa a ser un “asesor” o “consejero psicológico” y los aprendientes los “clientes”. Detrás de este enfoque se esconden teorías del Humanismo, que ayudan

a percibir al alumno/a como un conjunto de elementos emocionales y afectivos que han de ser considerados a la hora de aprender un idioma. De aquí el recurso a técnicas particulares conocidas como humanísticas, que sirven para aumentar la autoestima y la confianza en sí mismo. Por eso, es importante que el clima del aula sea positivo para facilitar la adquisición. Las técnicas humanísticas sirven para mejorar la confianza y la autoestima de los alumnos/as, mejorar la relación con los compañeros/as y mejorar el propio concepto de lengua extranjera.

Incluso Stephen Krashen, con su “Teoría del filtro afectivo”, se interesó en la esfera afectiva de los aprendientes; él habla de la creación de un ambiente de aprendizaje relajante de esencia humanista. Así, según Krashen, la adquisición de un segundo idioma tendrá más éxito si ese filtro afectivo, que produce un “bloqueo mental”, permanece controlado y la motivación del alumno es alta. En el Aprendizaje Comunitario, el aprendizaje de la lengua objeto se entiende como un proceso social porque establece relaciones sociales entre diferentes personas.

Curran no se ocupó de escribir una teoría detallada sobre su enfoque, pero La Forge, uno de sus alumnos, se interesó en elaborar una teoría más explícita del mismo enfoque. Empezando por la idea de que la interacción es el elemento fundamental de este método, La Forge afirma que hay diferentes interacciones en el aula, una entre los mismos alumnos/as y otra entre el profesor/a y ellos. La relación que se establece entre los estudiantes se va cargando de cierta afectividad y se fortalece a medida que el grupo se integra y llega a ser una comunidad bien asentada; de hecho, la buena relación del grupo hace posible que sus miembros estén más estimulados para mantener el mismo nivel de aprendizaje de sus compañeros/as. En cambio, la relación que se instaura entre los aprendientes y el profesor/a es más de dependencia, pensamos en la relación entre padre e hijo, por ejemplo. El docente es un consultor, es una ayuda para los alumnos que pueden acudir a él para solucionar cualquier tipo de duda. Dicha interacción es fundamental para que se pueda realizar un aprendizaje total de la lengua extranjera; sin embargo, Curran afirma que es en “una interacción en la que ambos experimentan una sensación de su propia totalidad” (Curran, 1972: 90) donde se realiza el aprendizaje. Por ello, aprender un nuevo idioma se puede comparar con la vida de un niño, desde su nacimiento hasta su crecimiento y el alcance de la independencia como adulto en la sociedad: se empieza de cero y a medida que se avanza en el aprendizaje, se van adquiriendo los mismos conocimientos que tiene el profesor/a y, al final el alumno/a,

que ha aprendido la lengua perfectamente, puede llegar a ser profesor/a y tener un alumnado propio. Durante la interacción el profesor o “consejero psicológico” debe traducir a lenguaje cognitivo el lenguaje afectivo, creando el clima apropiado para que no surja el bloqueo afectivo que impide el verdadero aprendizaje. Por primera vez, estamos delante de un enfoque que desarrolla su teoría tomando en consideración el individuo en su totalidad, el aspecto emocional es parte integrante del alumno y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el Método del Aprendizaje Comunitario tiene una evidente base estructuralista, introduce una nueva visión de dicho proceso, la lengua se convierte en un elemento social que les permite a los usuarios interactuar no solo entre ellos, sino con los demás dentro de un contexto social. La doble vertiente que tiene este aspecto es que en el aula se realizan dos tipos de interacciones paralelas, consideradas fundamentales para alcanzar el éxito del aprendizaje. La interacción entre los alumnos les sirve a ellos mismos para compartir cierta intimidad y desarrollar un clima más distendido que favorece el aprendizaje; por otra parte, la relación entre los alumnos y el docente contribuye al establecimiento de cierta seguridad y confianza que aumentan a medida que los aprendientes lleguen a ser autosuficientes. En relación con todo ello, Curran afirma que para tener éxito en el aprendizaje han de tener (Curran, 1976: 6)

[...] seguridad, a menos que los alumnos se sientan seguros les resultará difícil iniciar una experiencia de aprendizaje satisfactoria. Atención y agresión. Una pérdida de atención debería interpretarse como una señal de la falta de implicación en el aprendizaje por parte del alumno. Para mejorar la atención y facilitar el aprendizaje, se propone aumentar la variedad en las posibles tareas del alumno. La agresión se refiere a la forma en que un niño, después de aprender algo, busca una oportunidad para mostrar lo que sabe, usando este nuevo conocimiento como herramienta para autoafirmarse. Retención y reflexión... en el aprendizaje lo que se retiene se interioriza y llega a ser parte de la nueva personalidad del alumno. La reflexión es un periodo de silencio consciente dentro de la estructura de la lección... para que el alumno evalúe su estadio de aprendizaje actual.

El último aspecto que se desarrolla en el aprendizaje de los alumnos es la discriminación, y corresponde al uso de la lengua con fin comunicativo en un contexto distinto del aula.

Charles Curran critica tanto la teoría cognitivista como la conductista y basa su método en la importancia que tiene el compromiso personal que establecen los aprendientes cuando se asoman a aprender una lengua segunda o lengua extranjera. Este

método, al no disponer de un programa previamente establecido o un orden en que van a tratarse los argumentos, desarrolla una enseñanza por temáticas elegidas por los estudiantes según sus propios intereses. El profesor/a, por su parte, ha de facilitar estos intercambios de temas entre los alumnos/as teniendo en cuenta su nivel. De ahí que el programa de Aprendizaje Comunitario nazca de la interacción entre lo que quieren comunicar los aprendientes y las reformulaciones hechas por el profesor/a para facilitarles la tarea. El docente, donde lo considere oportuno, ha de explicar estructuras gramaticales o lexicales. Puesto que el objetivo principal de este enfoque es de tipo comunicativo, la fluidez oral representa una prioridad y se practica a través de la comprensión y expresión oral, sin dejar completamente al margen la lectura y la escritura.

En la primera fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos/as se enfrentan a los sonidos que caracterizan la lengua meta y van reconstruyendo la gramática básica a medida que van avanzado en el aprendizaje. La comunicación entre el profesor/a y los aprendientes se realizará utilizando la lengua nativa y el recurso a la traducción; todo ello para acelerar el proceso de comprensión de la lengua meta y dar confianza a los alumnos/as.

Por lo que se refiere a las técnicas y a las actividades desarrolladas en el Aprendizaje Comunitario, hay que decir que se ven retomadas algunas convencionales y se introducen otras innovadoras. Entre las técnicas innovadoras, algunas descritas en la obra *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* de Richards y Rodgers 2003: 90 ss.):

1. Grabación de mensajes e intercambios conversacionales entre los estudiantes en la lengua meta.
2. Transcripción de dicho mensajes para que los alumnos/as practiquen las estructuras lingüísticas, que luego traducirán a la lengua madre.
3. Reflexión y observación sobre los materiales practicados en el aula y las emociones que comparten los estudiantes frente a lo que han aprendido. El profesor/a puede introducir actividades de refuerzo para solucionar eventuales dificultades.
4. Práctica de la pronunciación y de la fonética en laboratorio de idiomas. Se repiten las estructuras hasta que sean interiorizadas.

5. Realización de tareas en grupo. Los aprendientes practican el vocabulario juntos en conversaciones, pudiendo incluso elaborar pequeños textos.
6. Audición. Los estudiantes escuchan lo que
7. lee el docente.
8. Conversación libre. Incluye debates, comentarios entre los alumnos/as y el profesor/a, sobre lo que han aprendido o las emociones que han caracterizado el aprendizaje.

En cambio, a las actividades convencionales pertenecen la traducción y las actividades en grupo.

En el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, los alumnos/as aprenden colaborando con los demás y llegan a ser parte de una comunidad de hablantes, se enfrentan a tareas cognitivas y aprenden a solucionar incluso conflictos afectivos.

Cuando un alumno se enfrenta con una tarea cognitiva, el alumno debe resolver una crisis afectiva. Con la solución de las cinco crisis afectivas, una por cada etapa, el alumno progresa desde una etapa de desarrollo inferior a otra superior (La Forge, 1983: 44).

En conclusión: el Método Comunitario tiene la ventaja de centrar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la totalidad del alumno/a, son muchos los problemas que pueden surgir a la hora de ponerlo en práctica. En primer lugar, se pretende mucho del profesor/a, que ha de manejar de igual manera tanto la lengua meta como su L1; su trabajo no debe ir cargado de autoridad y no puede desarrollar una enseñanza de tipo tradicional, y ello porque tiene que actuar como un “consejero” o “asesor”. En segundo lugar, debe estimular constantemente a sus alumnos/as para que alcancen la independencia. Entre las demás críticas que han surgido hacia este enfoque, se destaca la falta de preparación de los profesores/as en la aplicación de las técnicas del consejo psicológico y la falta de un programa hacen que no queden claros ni los objetivos ni el tipo de evaluación. En fin, el profesor/a desarrolla las clases sin temas previamente elegidos, debe contar con el material que eligen los alumnos/as. (Richards y Rodgers, 2003: 100).

2.5. El método de la Respuesta Física Total

El de la Respuesta Física Total es un método que surge de la interacción de diferentes tradiciones, la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje, la

pedagogía humanística y las teorías de Harold y Dorothy Palmer de 1925 (Richards y Rodgers 2003: 77).

El autor de este enfoque fue el americano James Asher, profesor de psicología en la Universidad Estatal de San José en California; él basa la enseñanza de la lengua coordinando el habla con la acción. Esta idea, a su vez, se remonta al mismo proceso que caracteriza la adquisición de la lengua materna por los niños. Asher pretende en su método desarrollar algo parecido en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua: mediante estímulos y órdenes los niños/as aprenden, así los aprendientes de una lengua extranjera deben orientar su aprendizaje. Este enfoque, como el Aprendizaje Comunitario, se preocupa de la esfera afectiva o emocional, que es parte del individuo y que puede de alguna manera incidir negativamente a la hora de aprender algo en el contexto del aula. La verdadera novedad de este enfoque es que desarrolla todas las actividades de forma lúdica para mantener alto el nivel de motivación, bajando el estrés y favoreciendo el aprendizaje. Sin embargo, según Asher, cuando los aprendientes reciben órdenes a los que contestan con acciones, aprenden con más éxito. Esta es la idea básica del Método RFT. Por otra parte, el movimiento hace más atractiva la enseñanza y puede revelarse muy eficaz con los niños/as. El conocimiento impartido desde la acción o el movimiento, establece relaciones y transmite significados. Según la visión estímulo-respuesta, incluso la repetición verbal junto al movimiento favorece la capacidad de recordar (Richards y Rodgers, 2003: 77).

Siendo un Método Natural, la RFT toma en consideración la posibilidad de que tanto la lengua materna como la lengua meta puedan aprenderse paralelamente porque el cerebro humano tiene esta predisposición natural para adquirir la lengua. Según esta hipótesis de Asher, los niños/as desarrollan antes la competencia oral, es decir son perfectamente capaces de entender estructuras complejas, a corta edad, aunque no sepan reproducirlas de manera espontánea. El niño/a podrá reproducir cuanto ha aprendido a escuchar y a practicar con la ayuda de su familia: es esta la teoría del bioprograma innato específico para el aprendizaje de idiomas. Los más pequeños aprenden incluso de sus errores, o sea de los enunciados incorrectos que suelen producir a partir de la primera fase del aprendizaje. Siempre pueden contar con la ayuda de sus padres a lo largo de todo el proceso cognitivo.

Basándose en la convicción que se puede aprender la lengua extranjera siguiendo el mismo proceso que se activa al adquirir la lengua madre, este método pretende limitar el estrés y la ansiedad que se generan en el adulto cuando se enfrenta al contexto del aprendizaje. Es evidente que durante la adquisición de la LM los niños/as no tienen ninguna presión, se sienten libres de cualquier tipo de error. Este enfoque intenta reproducir el proceso natural de desarrollo de la lengua y pretende recuperar las mismas condiciones que han caracterizado la adquisición de la primera. Dedicando toda la energía al aprendizaje, se puede lograr que el estudiante se libere del estrés que le bloquea la adquisición, y todo esto se alcanza enfatizando más el significado a través del movimiento con respecto a las formas lingüísticas en abstracto.

El cerebro y el sistema nervioso están programados biológicamente para adquirir la lengua [...] en una secuencia concreta y de un modo concreto. La secuencia consiste en escuchar antes que hablar y el modo en sincronizar la lengua con el cuerpo del individuo (Asher, 1977: 4)⁸.

El objetivo principal que Asher pretende alcanzar a través del Enfoque de la Respuesta Física Total, es la comunicación oral: los aprendientes, al finalizar el curso, deben ser capaces de desenvolverse en el uso de la lengua meta con la misma seguridad que caracteriza a los nativos. El curso se basa en la utilización de la acción a través del modo verbal del imperativo y de series de oraciones, con el fin de que los alumnos se sientan estimulados a reaccionar físicamente. Estas series de oraciones representan lo que Asher llama “secuencia”.

Con respecto a los otros métodos de base estructuralista, la gramática en la RFT se suele enseñar de manera inductiva puesto que, fundamentalmente, se da importancia al significado más que a las estructuras lingüísticas. Sin embargo, el vocabulario sí que es importante; en este sentido, Asher afirma que:

[...] en una hora los alumnos pueden asimilar de 12 a 36 palabras de vocabulario (Asher, 1977: 42).

Por eso, según el nivel del aprendiente, se van insertando palabras nuevas en las varias oraciones y se pide al alumno/a que produzca combinaciones nuevas. Los diálogos se introducen solo después de 120 horas de enseñanza (Richard, Rodgers 2003: 80) y los aprendientes pueden empezar a hablar solo cuando se sienten seguros y

⁸ Ver Richards & Rodgers 2003: 80.

desinhibidos, y eso coincide con la madurez adquirida a nivel lingüístico. Este método, basado primero en la comprensión auditiva y, en segundo lugar, en el estímulo-respuesta, exige al alumnado que escuche y que actúe según el tipo de *input* elegido por el profesor/a. Al principio de la clase el docente desarrolla un papel activo, es el director del aprendizaje de sus alumnos/as, hasta que no se sientan suficientemente seguros para hablar autónomamente. Por ejemplo, el docente se sienta cerca de ellos, y les pide que cierren la puerta: primero, es el profesor quien actúa y luego los estudiantes reproducirán el mismo movimiento. Al principio, el profesor/a tendrá que abstenerse de corregir los errores y podrá hacerlo solo a niveles de aprendizaje más avanzados.

A medida que los alumnos/as han practicado la lengua, desarrollarán la capacidad de reproducir lo que les manda el profesor/a sin necesidad de ayuda. Sin embargo, el profesor/a es el responsable de seleccionar ese mapa cognitivo que servirá a los aprendientes para desarrollar el aprendizaje. Entre las otras actividades introducidas en el aula está la presentación de situaciones diarias que pueden ocurrir en diferentes sitios (un restaurante, un bar, un aeropuerto, etc.) y el uso de diapositivas.

En conclusión, hay que reconocer que el método de Asher tuvo bastante éxito durante los años setenta y ochenta del siglo XX; su popularidad, así como la del Método del Aprendizaje Comunitario, se debe a la importancia dada a la esfera emocional-afectiva del alumno/a. Gracias a los estudios de Krashen, se pasa de una enseñanza centrada en el aprendizaje o *learning-centered* a la enseñanza centrada en el aprendiente, o *learner-centered*. Es evidente que hay muchos límites en este método: primero, no se puede basar el aprendizaje en series de oraciones porque la lengua no está hecha de estructuras fijas adaptables a todo tipo de situación y, en segundo lugar, no siempre transmitimos significados a través de órdenes. Por ejemplo, en vez de decir:

(1) Juan, cierra la puerta por favor

podemos decir frases como:

(2) No quieres que el gato se escape ¿verdad?

(3) ¡Qué frío hace!

(4) ¿Te importaría cerrar la puerta?

(5) Por favor, Juan, cierra la puerta⁹.

⁹ Los ejemplos han sido creados por la autora de este trabajo.

Éstas son solo muestras de las diferentes estructuras que se pueden emplear como sinónimas. Cuando se sale del guion ya el estudiante se quedaría perdido dentro del universo lingüístico. Por otra parte, reproducir las mismas condiciones subyacentes a la adquisición de la prima lengua resultaría complicado. En el niño/a este proceso se desarrolla de forma totalmente inconsciente, mientras que en el adulto eso sería consciente. Este método resulta más eficaz en aprendientes de corta edad, por cuanto les resultaría un aprendizaje más espontáneo. El método de la Respuesta Física Total, según los consejos del mismo autor, se podría aplicar a diferentes técnicas y enfoques para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resultara más exitoso.

Resumiendo, los años setenta y ochenta del siglo XX fueron protagonizados por nuevos enfoques metodológicos que representaron un cambio importante para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudiosos y lingüistas iban buscando métodos nuevos que se alejasen de la corriente tradicional dominante, cuyo foco central siempre fue la gramática. De ahí que surgiera con más fuerza el interés hacia una enseñanza de tipo comunicativo, que introdujo cambios significativos, de modo que el alumno/a pasó a ser el centro de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado hacia la idea de que la lengua se aprende para comunicar y que la gramática se estudia solo en función de la comunicación.

2.6. La enseñanza comunicativa y el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*

La mayoría de los métodos que acabamos de comentar en este trabajo han tenido y tienen como principal objetivo formar estudiantes capaces de comunicarse en otro idioma distinto de la L1. Una enseñanza basada solo en la gramática o en el uso exclusivo del léxico resultaría pobre y poco eficaz para la comunicación. El conocimiento formal de una lengua siempre debería acompañarse del uso práctico y real según los contextos. Comunicar no significa solo hablar, sino elegir estructuras apropiadas para expresarnos de forma correcta y apropiada, saber cuándo permanecer en silencio y cuándo es oportuno hacer lo contrario, dependiendo de las situaciones y de nuestros interlocutores. La comunicación no es más que una negociación de

significados dentro de un vasto panorama que incluye elementos verbales, extra-lingüísticos, sociales y culturales.

El intento de formar individuos capaces de lograr todo ello se alcanza perfectamente con la maduración del enfoque Comunicativo de la Lengua, cuyo origen se encuentra en Gran Bretaña a finales de los años sesenta. El estructuralismo, que había tenido tanto éxito en Estados Unidos y en Inglaterra, cedió el paso al Enfoque Comunicativo por varias razones: primero, estudiosos como Anthony Howatt en su libro *A history of English language teaching* (1984), y Noam Chomsky en su obra *Syntactic Structures* (1957), advirtieron que no se podía enseñar la lengua a través de situaciones ideales aunque muy parecidas a la realidad, porque faltaba explicar la creatividad que subyace detrás de las oraciones y en cada contexto situacional. En segundo lugar, otro factor que incidió en este cambio fue de tipo social; de hecho, la realidad económica europea iba cambiando rápidamente. Las relaciones entre los países del viejo continente se hicieron más estrechas y eso comportaba migración entre las poblaciones. Los adultos necesitaban aprender a hablar la lengua extranjera del país adonde se mudaban, de ahí que los sistemas educativos se centraran no solo en la enseñanza de la lengua sino también de la cultura. Enseñar a los adultos los principales idiomas de la Comunidad Europea se convirtió en un objetivo fundamental. Por todo ello, el enfoque anterior se vio suplantado por el nuevo, se consideró de gran importancia centrarse en una enseñanza basada más en la competencia comunicativa que en las estructuras de la lengua. Sin embargo, el Consejo de Europa junto a la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, trabajaba en promover a través de artículos la necesidad de desarrollar una metodología nueva para favorecer la enseñanza funcional y comunicativa de la lengua. Christopher Candlin y Henry Widdowson fueron dos de los estudiosos que defendieron estas nuevas ideas de enseñanza, fundando sus estudios en trabajos de lingüistas y sociólogos anteriores. Un trabajo importante que llevó hacia la enseñanza comunicativa fue conducido por D. A. Wilkins, *Notional Syllabus* (1976), donde el autor habla de los sistemas de significados que subyacen al uso de la lengua y que varían según la función comunicativa y los conceptos que se quieren expresar.

Todo lo que acabamos de comentar constituye la base teórica de la Enseñanza Comunicativa, también conocida como Enfoque Comunicativo, y aunque en principio se aplicó al inglés, a partir de la segunda mitad de los años setenta se extendió con

rapidez a todas las lenguas de la Unión Europea. Con la llegada del Enfoque Comunicativo y los trabajos de investigación del Consejo de Europa se logró poner en marcha un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se pretendió enseñar la lengua marcando como objetivo final la adquisición de la competencia comunicativa practicando las cuatro habilidades o destrezas citadas.

Según las palabras de William Littlewood:

Uno de los rasgos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa (Littlewood, 1996:1).

Hymes, como Littlewood, defiende la competencia comunicativa frente a la idea que tiene Noam Chomsky de competencia; de hecho, mientras el primer autor hace referencia al aspecto comunicativo que debe tener la lengua, el segundo funda sus estudios en una visión orientada hacia la perfección gramatical de las oraciones que el hablante produce. En cambio, Hymes reúne bajo la expresión de *competencia comunicativa* tanto el conocimiento como la habilidad de usar la lengua meta. Otro importante estudioso que defiende la enseñanza funcional de la lengua ha sido M. A. K. Halliday, quien se ha centrado sobre todo en trazar las siete funciones de la lengua que se desarrollan cuando los niños aprenden la suya propia:

La función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas; la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros; la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción; la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales; la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir; la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación; la función representativa: usar la lengua para comunicar información. (Halliday, 1975: 11-17).

Henry Widdowson, defensor de la función comunicativa de la lengua, en su libro *Teaching Language as Communication* (1978), nos habla de la relación estrecha entre el sistema lingüístico y los valores comunicativo del texto y del discurso, y de la habilidad de usar un idioma con varios propósitos (Richards y Rodgers, 2003:160).

Lo que es cierto es que mientras la estructura de la lengua es fija e invariable en su interpretación, en cambio, la función comunicativa puede generar malentendidos en cuanto a su interpretación, dependiendo incluso del contexto o entorno social en que se produce e incluso del conocimiento que se comparte con los interlocutores. Aunque

manteniendo la misma estructura, una forma lingüística puede tener distintas funciones comunicativas. Por todo ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede limitar a una series de estructuras establecidas e invariables: al utilizar una lengua extranjera el estudiante debe tener la posibilidad de jugar con la lengua meta y eso lo puede alcanzar solo si sabe cómo desarrollar las diferentes estrategias comunicativas.

El comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Con frecuencia es la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa en la que se incluye tanto a sí misma como a su oyente, teniendo en cuenta qué conocimientos son ya compartidos (Littlewood, 1996: 4).

La mayoría de las veces, durante una conversación es necesario utilizar todos los recursos disponibles para alcanzar un fin comunicativo eficaz e inmediato y los alumnos deben estar expuestos a las diferentes oportunidades para lograr este objetivo. Es cierto que en estas situaciones la precisión gramatical se colocará en un segundo plano con respecto a la función comunicativa. Enseñar a aprender solo unas series de palabras para enriquecer el vocabulario o determinadas estructuras lingüísticas no es suficiente, es por eso por lo que el profesor debería transferir a sus alumnos incluso las estrategias para comunicarse en situaciones reales.

Según Littlewood, la lengua se compone de un significado funcional y otro social; el estudiante ha de saber utilizar la lengua considerando el entorno social, debe ser capaz de escoger el registro lingüístico con referencia al contexto y a los oyentes.

En los ochenta, un avance más sobre la competencia comunicativa se dio con los estudios de Canale y Swain; ésta ha de entenderse no solo como el conocimiento y la habilidad necesaria para la comunicación, sino que se incluye el vocabulario y la capacidad de usar las convenciones sociolingüísticas de un idioma dado. Los mismos autores, que realizaron una ampliación de las ideas de Hymes, señalan que a la competencia comunicativa subyacen cuatro competencias más: la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. De estas hablaremos en detalle en el capítulo siguiente.

La Enseñanza Comunicativa se basa en una teoría lingüística completa y enriquecida de consideraciones nuevas. Según Richards y Rodgers, se pueden individualizar algunas ideas clave en la interpretación de la lengua en el Enfoque Comunicativo; la lengua es un sistema de estructuras fijas que expresan significados

funcionales y comunicativos variables dependiendo del contexto social y del conocimiento compartido entre los hablantes, por eso los objetivos principales son: la comunicación y la interacción.

Aquilino Sánchez (1999) hace notar que la metodología comunicativa se encontró ante la necesidad de elaborar actividades bien definidas para lograr el objetivo comunicativo.

Crear y diseñar un conjunto adecuado de actividades y ejercicios que facilitasen la consecución de objetivos comunicativos. Parece lógico concluir que una clase comunicativa debe estar constituida mayoritariamente por actividades comunicativas, no por ejercicios gramaticales o estructurales (Sánchez, 1999: 335-336).

Se percibe con claridad que el problema común que la mayoría de los estudiosos se plantean al estudiar este enfoque, es su concretización en el aula. En los años ochenta fueron varias las explicaciones que surgieron para rellenar este vacío; por ejemplo, S. Krashen ha contribuido a añadir piezas clave al Enfoque Comunicativo a través de sus teorías sobre el binomio adquisición-aprendizaje. Según este autor, se define “adquisición” como el proceso natural de adquirir la LM por parte de los niños, mientras que el aprendizaje es el estudio voluntario de la LE, es decir, un conocimiento ante todo de carácter gramatical. Krashen y otros autores, como S. Savignon, afirman que la verdadera adquisición de la LE se realiza mediante un uso comunicativo de la lengua meta, más que practicando las destrezas lingüísticas. En contraste con todo esto, Littlewood, en su libro *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research* (1984), defiende la idea de que adquirir la competencia comunicativa depende tanto del aspecto cognitivo como de la conducta. De ahí que se defina el primero como el conjunto de reglas gramaticales, del vocabulario y de hábitos sociales que caracterizan el habla, mientras la conducta se refiera al uso real y fluido que se hace de estos elementos a través de la práctica. Resumiendo, la “práctica” representa la piedra angular para desarrollar las habilidades, mientras que los objetivos dependen del nivel del alumnado y de su necesidad, según las cuatro destrezas enfocadas desde el punto de vista del sistema comunicativo.

Un cambio significativo aportado por el Enfoque Comunicativo es la distinción entre actividades pre-comunicativas y comunicativas. A través de las primeras el profesor/a pretende trabajar elementos concretos del conocimiento que componen la capacidad comunicativa. De ahí que se practiquen con mayor frecuencia algunas

destrezas más que la comunicación en sentido global. Son actividades pre-comunicativas por ejemplo, los ejercicios de repetición y transformación, la práctica para alcanzar un dominio fluido de la lengua (Littlewood, 1996: 82).

Littlewood, incluye dentro de las actividades pre-comunicativas, ejercicios de práctica estructural y de repetición ya en uso a finales de los años sesenta; por ejemplo, si queremos que los alumnos/as practiquen el pretérito perfecto, un ejercicios pre-comunicativo podría ser:

(6) María gana un premio → María ha ganado un premio.

(7) El niño llora todo el tiempo → El niño ha llorado todo el tiempo.

Se ofrece un modelo a los alumnos/as y se les pide que transformen las frases. Es verdad que muchos profesores/as excluyen de sus clases estas actividades de repetición a favor de otras menos redundantes y más divertidas, pero a veces son los mismos estudiantes quienes prefieren practicar la gramática a través de este modelo. Por otra parte, no hay que descartar ningún tipo de actividad porque, por ejemplo, el profesor/a puede recurrir a la práctica estructural para enfocar la atención hacia determinadas estructuras.

Por otra parte, si a la misma actividad queremos añadir un toque más comunicativo y así crear una interconexión entre estructura y función comunicativa, se podrían contextualizar las frases, utilizando expresiones de la vida real. Los estudiantes pueden de esta forma practicar estructuras y funciones comunicativas dentro de una situación más o menos real:

(8) - Oye, ¿crees qué María gana el premio?

- Por supuesto, siempre ha ganado algo en las carreras. ¿Por qué el niño llora todo el tiempo?

De verdad, no lo sé, esta semana ha llorado mucho.

Llevar a cabo estas tareas estructuralistas practicando en contextos reales es una manera de exponer al alumno/a ante una lengua útil y comunicativa con la que podrían encontrarse en la vida real. Aprender a relacionar estructuras y funciones es una habilidad que los estudiantes adquieren en el aula, pero que les sirven de apoyo en eventuales situaciones reales. En forma de diálogos, además de enriquecer su vocabulario, despiertan su motivación.

Las actividades pre-comunicativas sirven “para adquirir las formas lingüísticas y relacionarlas con la función comunicativa, la realidad no lingüística y el contexto social” (Littlewood, 1996: 14).

Es importante precisar que en las fases iniciales del aprendizaje de una LE, el profesor expone al alumno/a estas actividades sin pretensión de que pueda interactuar autónomamente porque la capacidad de desenvolverse en “diálogos abiertos o con pautas”, es decir, donde se especifica el papel que tiene que desarrollar el alumno/a, se manifiesta solo cuando el aprendiente alcanza un nivel suficientemente adecuado.

En cambio, las actividades comunicativas tienen el fin de comunicar significados mediante la activación y la integración de los conocimientos pre-comunicativos y de las destrezas del estudiante (Littlewood, 1996: 83). Estas actividades, según el mismo autor, mejoran la enseñanza de idiomas por varias razones porque “proporcionan práctica de tareas globales” y porque la preparación de las “destrezas parciales” lleva a la “habilidad total”. Por ejemplo, saber conducir un coche sería el logro final después de una serie de actividades previas. Además, mejoran la motivación porque el objetivo final del estudiante es participar en la comunicación con éxito y si se da cuenta de que practicar en el aula resultará útil en la realidad, su aprendizaje será más estimulante. Sin embargo, permiten un aprendizaje natural; como sabemos, el proceso de aprendizaje de una lengua cuesta mucho esfuerzo y la mayor parte de las veces puede convertirse en una tarea frustrante; por eso las actividades comunicativas pueden desarrollar muchos aspectos del aprendizaje natural involucrando al estudiante en situaciones comunicativas concretas. En fin, las actividades comunicativas pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje porque estos tipos de actividades ayudan a crear relaciones sociales entre los estudiantes mismos y con su docente. Crear un ambiente favorable y de colaboración permite a los alumnos/as sentirse más seguros durante el aprendizaje.

En las actividades comunicativas son los estudiantes quienes dirigen la interacción desde el comienzo hasta la conclusión. Se busca lograr la independencia de los alumnos/as en el aula, por eso en las actividades más creativas la intervención del profesor/a puede revelarse innecesaria. De todas formas, el docente puede introducir en pequeñas dosis el tema central de la actividad, u ofrecer incluso estructuras y vocabularios para ayudar a su alumnado. Al principio de la actividad puede intentar

suscitar opiniones o ideas, pero desde luego es preferible dejar que los alumnos/as desarrollen sus capacidades lingüísticas autónomamente.

Sin embargo, el papel del profesor /a es muy importante y nunca ha de convertirse en observador pasivo. En el Enfoque Comunicativo su presencia es menos dominante, en cambio, se requiere su intervención: en caso de ayuda para solucionar incapacidades o para orientar a los estudiantes si no llegan a un acuerdo entre ellos. Como observador activo, el docente puede evaluar cómo los estudiantes se desenvuelven en una situación, concretando puntos débiles y fuertes, y preparando ejercicios de refuerzos. En fin, el docente puede invitar a los aprendientes a que no utilicen la LM y señalar errores importantes para que no se incurra en la fosilización de los mismos:

Al señalar los puntos precedentes he dado por sentado que el profesor no tiene un papel directo en la actividad. Como es natural, habrá también actividades en las que el profesor pueda participar como otro “comunicador” más. Suponiendo que pueda a mantener ese papel sin que llegue a ser dominante, podrá orientar y estimular desde “dentro” de la actividad (Littlewood, 1996: 18).

Littlewood distingue dos tipos de actividades comunicativas: ejercicios de comunicación funcional y actividades de interacción social. En el primer grupo se podrían incluir todas aquellas tareas que tienen como fin la comunicación concreta: a los aprendientes no se les pide utilizar un nivel preciso de la lengua, sino que comuniquen con la LE significados aunque sea para solucionar un problema.

Por su parte, las actividades de interacción social son aquellas que unen la intención de transmitir significados pero ajustando el tipo de comunicación a los contextos y a las distintas relaciones sociales los cuales pueden ser muy variados. El éxito de la actividad se mide considerando no solo la eficacia funcional del acto comunicativo, sino también la precisión de las formas empleadas para conseguirlo. Es importante notar que a niveles iniciales esa precisión lingüística no se considera tan influyente por la evidente escasez de conocimientos.

Llevar a cabo una clase empezando por actividades que preceden a la comunicación es importante porque el alumno/a comienza su aprendizaje practicando unas estructuras que luego irá fijando hasta la finalización de la unidad didáctica. Para lograr este objetivo, la Enseñanza Comunicativa recurre a actividades individuales, por

parejas y en grupo. Los alumnos/as trabajan con material auténtico, es decir, textos sacados de la prensa, audio y vídeos reales; se suelen emplear incluso los juegos de roles, imágenes para desarrollar historias creativas y secuenciales. Se prefiere seleccionar el vocabulario más utilizado en la LE, dentro de un aprendizaje contextualizado; desaparecen los listados de palabras aisladas. Las actividades suelen empezar de forma controlada para terminar con ejercicios libres y creativos que pueden incluir curiosidades culturales.

Entre las nuevas aportaciones de la Enseñanza Comunicativa de los últimos años está el desarrollo de la competencia intercultural, que llega a ser una parte significativa del proceso de aprendizaje. El aprendizaje de una lengua extranjera no ha de reducirse ni a las estructuras de su sistema ni a la mera función comunicativa porque tanto el profesor como los estudiante tienen la obligación de saber cuándo y cómo usar la LE. Además, respetar las costumbres y las convenciones sociales es importante para comportarse de manera apropiada en las distintas situaciones comunicativas.

Por todo ello, el profesor/a, cuyo deber es facilitar la comunicación del grupo, se convierte incluso en un consejero, como sucedía en la Enseñanza Comunitaria: tiene que saber cuidar de sus alumnos, durante todo el aprendizaje, aconsejándoles y motivándoles cuando lo necesiten, actuando como parte del grupo. El profesor/a tiene que iniciar a los alumnos/as en la aceptación de las diferencias culturales porque aprender un idioma significa abrir la mente hacia la tolerancia, tratando ver las cosas de forma diferente.

Otro aspecto que se enfatiza en la Enseñanza Comunicativa es el componente afectivo, del que nos habla Arnold en su libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000). Aunque se ha profundizado poco sobre este tema, sabemos con certeza que la esfera afectiva incide en el aprendizaje tanto como los factores cognitivos. De hecho, el equilibrio entre las dos esferas, cada una perteneciente a un hemisferio cerebral, permitiría alcanzar un notable aprendizaje con éxito¹⁰.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua se considera el resultado de la coordinación de diferentes principios, por eso es más apropiado utilizar el término de *enfoque* para referirse a ella. Según Richards y Rodgers, estos principios pueden

¹⁰ Hablaremos con más detenimiento de la afectividad más adelante, cuando introduzcamos el párrafo 3.3 sobre los factores que inciden en el aprendizaje.

utilizarse como apoyo en todas las actividades del aula. Entre los principios básicos que subyacen a este enfoque se encuentran: la finalidad comunicativa del aprendizaje; una comunicación auténtica en el aula; una comunicación que se desarrolla a través de la integración de diferentes destrezas; por último, la idea de que el aprendizaje es un proceso creativo donde se acepta el error como parte de su construcción.

La Enseñanza Comunicativa representa, sin duda, un gran avance con respecto a las metodologías analizadas anteriormente, aunque los profesionales de la lengua siempre van buscando nuevos métodos y propuestas para mejorar la enseñanza. Fue así como dentro de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se ha desarrollado una nueva propuesta de diseño llamada “enseñanza comunicativa por tareas”: no es un enfoque sino una nueva manera de organizar las actividades de aprendizaje según procesos de comunicación reales y secuencias de tareas. El término *tareas* es distinto del término *actividad* porque tiene una connotación más real. La novedad de este procedimiento se centra en la importancia de llevar al aula la lengua real, es decir practicando la comunicación real, porque si los alumnos/as no tienen nada que comunicar no se logra la interacción. Sin embargo, la motivación se estimula a través de situaciones reales y no simuladas, como pasaba en los demás métodos anteriores. Además, este nuevo diseño comunicativo enfoca su metodología hacia la vida real, todo lo que desarrollamos durante nuestra vida diaria representa un conjunto de tareas, así que se percibe la necesidad de orientar la enseñanza más hacia la forma que hacia el significado, motivando la curiosidad del aprendiente tanto en los trabajos individuales como en la colaboración con los demás.

Desde la aparición de los trabajos de Wilkins, de carácter evidentemente funcional, hasta la llegada del *Nivel Umbral* y la reciente aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, han pasado muchos años; no obstante, en la actualidad, el Enfoque Comunicativo, o bien ahora el *Enfoque por Tareas*, sigue teniendo una influencia dominante: son muchos los profesores que eligen orientar su enseñanza hacia la comunicación, desarrollando la autonomía del aprendizaje, eligiendo como objetivo principal la competencia comunicativa. Por el otro lado, la movilidad que actualmente interesa a la población europea y mundial junto a la necesidad de hablar nuevos idiomas para comunicarse han impulsado ese interés por aprender otras lenguas y culturas que caracteriza la sociedad europea de hoy. De ahí la exigencia de unificar bajo una base común el aprendizaje y la

enseñanza dentro el contexto general europeo. Gracias a esta inspiración, el Consejo de Europa (1949) logró en 2001, año de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, la publicación del *MCER*, que es el resultado de años de trabajos iniciados en el lejano 1971. El *Marco de Referencia* nace como el conjunto de una serie de actividades puestas en marcha por el Consejo de Europa, órgano que desde su fundación siempre se interesó por promover acciones facilitadoras de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas oficiales habladas en Europa. En la elaboración del *Marco* confluyeron en particular los trabajos del grupo de autores formado por el Director del proyecto, J.L.M. Trim, el catedrático D. Coste, el Dr. B. North y el Sr. J. Sheils como miembro de la Secretaría.

El origen de la elaboración de un documento que funcionase como modelo, y en el que se estableciesen unas líneas comunes en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, se remonta a la necesidad de intensificar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas entre los países miembros, sobre todo allí donde se registraba mayor movilidad. Fue así como el Consejo de Europa, a través del *Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural del Consejo para la Cooperación Cultural*, pidió a un grupo de expertos (antes nombrados) ampliar las ideas de Wilkins y establecer al mismo tiempo un nivel o marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de las principales lenguas europeas a adultos. Este trabajo de investigación tenía el doble objetivo de extender la enseñanza de los idiomas a todos los sectores de la población, y por otro lado, facilita la comprensión, la colaboración y la movilidad geográfica entre las poblaciones de Europa. Fue así como, gracias al trabajo del Proyecto de Lenguas Modernas, dirigido por J. Trim, en 1972 vio la luz uno de los documentos más importantes e innovadores de la época, llamado por el Grupo de Expertos *The Threshold Level* (1975). La primera versión de este documento estaba totalmente dedicada al inglés, pero en seguida comenzaron a publicarse otras adaptadas a las demás lenguas europeas; por ejemplo, la versión española llevada a cabo en 1979 por Peter J. Slagter se conoce como *Nivel Umbral*, en francés *Niveau Seuil*, en alemán *Kontakt Schwelle*, en italiano *Livello Soglia*, etcétera. El *Nivel Umbral* tuvo una gran incidencia en el diseño de programas de lenguas y libros de texto de tipo comunicativo en Europa. Según dicho programa, un curso de lengua se dividía en varias unidades, y relacionadas entre ellas; cada unidad desarrolla una tarea según las competencias que se quieren activar en los aprendientes.

El Consejo de Europa, al redactar este documento, estableció unos objetivos para guiar la enseñanza y el aprendizaje de una LE; de hecho, el *Nivel Umbral* determina las situaciones en las que se usará la LE, teniendo en cuenta los papeles que desempeñan los interlocutores y la relación existente entre ellos, el lugar donde se hallan y el tema que abordan; las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno/a, especificadas en términos de las cuatro destrezas, aunque dando prioridad a las destrezas orales; las funciones lingüísticas que desempeñará el alumno/a; las nociones lingüísticas que el mismo/a será capaz de manejar, por ejemplo: existencia, espacio, tiempo, cuantificación; lo que el alumno/a será capaz de llevar a cabo al finalizar el proceso de aprendizaje, por ejemplo, dar información sobre uno mismo (es decir, nombre, dirección, edad, etc.); el grado de dominio con que el alumno/a sabrá desenvolverse en estas actividades. Puesto que se trata de un *Nivel Umbral*, es decir, inicial, los objetivos propuestos por Slagter (1979) se alcanzarán cuando el hablante se haga entender con facilidad, a una velocidad razonable, con suficiente precisión y corrección a juicio de un oyente que tenga un dominio nativo o casi nativo de la lengua. Por el contrario, el oyente debe lograr entender lo que le diga su interlocutor con un dominio nativo o casi de la lengua.

La primera edición del *Threshold Level* de 1975 fue revisada y perfeccionada durante un largo periodo de quince años, y fue en 1990 cuando vio la luz una versión nueva del Nivel Umbral; también en el mismo año salió la versión adaptada a un nivel superior, es decir, *Waystage*. En 1997, el Consejo de Europa publica el *Vantage Level*, que aplica el programa para un nivel avanzado de la lengua. A través de estos tres niveles de dominio de la LE, inicial, medio y avanzado, el Consejo de Europa pretende ofrecer una guía a todo los profesionales de la enseñanza a través de un sistema organizado en niveles de competencia lingüística para que puedan organizar sus programas, materiales, exámenes, criterios de evaluación y respectivos certificados de nivel siguiendo unas líneas concretas y bien definidas. En la actualidad todos los estudios anteriores finalizaron en la publicación del *MCER*, el Consejo de Europa está desarrollando un nuevo proyecto conocido como *European Language Portfolio o Portfolio Europeo*, un documento que recoge toda la información relativa a los conocimientos lingüísticos y las experiencias culturales del usuario. El Portfolio Europeo ofrece la posibilidad a los alumnos/as de documentar sus progresos a nivel lingüístico registrando todas las experiencias que han tenido durante el aprendizaje. Es

útil registrar y anotar regularmente los progresos y el dominio en las lenguas según una autoevaluación que sea transparente y responsable para garantizar la credibilidad del documento. Actualmente, aunque se encuentra en plena fase de desarrollo, consta de tres partes:

(a) El *pasaporte de lengua*, que recoge una información más general de los conocimientos lingüísticos del estudiante en varias lenguas y considerando un periodo determinado. Se pueden incluir en esta primera parte los certificados de nivel y una descripción detallada de las experiencias interculturales, y que recogerá incluso un breve relato sobre las competencias adquiridas.

(b) La *biografía de lengua*, quiere averiguar el proceso de aprendizaje continuo de los idiomas objetos de estudio por parte del alumno/a dentro y fuera del contexto educativo. Recoge información relativa a las experiencias lingüísticas y culturales del estudiante así como una evaluación de su progreso a lo largo de estas experiencias.

(c) El *dossier*, recoge todos los materiales que el alumno/a ha empleado para demostrar las experiencias vividas y los logros conseguidos.

Ocasionalmente, el Consejo de Europa organiza proyectos y conferencias de carácter lingüístico con la intención de medir los avances obtenidos en el ámbito de la política lingüística adoptada por el *Marco*.

El objetivo principal del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es uniformar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas europeas dentro de un espacio plurilingüístico. Expertos en Lingüística Aplicada o (LA) han investigado durante más de una década para sacar toda la información posible y han recopilado toda la bibliografía sobre el aprendizaje de las lenguas. El *Marco* se ha revelado un instrumento útil para llevar a cabo nuevos avances tanto en LA como en la enseñanza en genral, definiendo un punto de partida común para la elaboración de programas de lenguas a nivel europeo. Se establecen niveles de dominio lingüísticos que ayudan al profesorado a evaluar el progreso de sus estudiantes durante las distintas fases del aprendizaje. Con el *Marco* se dirige la mirada incluso al contexto cultural; que en muchas ocasiones ha sido marginado y poco considerado, teniendo en cuenta que el mismo es parte integrante de la LE y tiene que ser llevado al aula y discutido como merece. La transparencia en los programas, en los cursos y en las

titulaciones permite el alcance de resultados uniformes en toda Europa. Además, este proyecto, que pretende ser al tiempo una guía, trata de favorecer la comunicación entre los distintos sistemas educativos para que se puedan reducir las diferencias que separan a muchos sistemas europeos en la enseñanza de idiomas extranjeros y nivelando por ejemplo, los programas, los planes curriculares, el diseño de los materiales. De hecho, una de las ideas principales es que la diversidad en un contexto plurilingüístico y pluricultural como puede ser el europeo, no ha de entenderse como una limitación, sino como un inmenso patrimonio y por eso mismo ha de ser protegido. El individuo, que a lo largo de su existencia expande su conocimiento lingüístico mediante el contacto con el entorno social, en lugar de guardar estos conocimientos en apartados diferentes de su cerebro, los emplea en su experiencia comunicativa. En general, el *MCER* pretende que todos los países y sus poblaciones dispongan de instrumentos eficaces para adquirir la competencia comunicativa en idiomas diferentes a la LM, para que jóvenes y adultos se integren y se desenvuelvan en todos los intercambios comunicativos de la vida diaria, logrando incluso una comprensión más profunda de la cultura y de la forma de pensar que comporta una lengua dada. Impulsar la enseñanza y el aprendizaje es importante porque hay que motivar al alumnado, ofreciéndole todos los recursos que ellos mismos requieren, escogidos según sus propias necesidades. Los objetivos propuestos en el aula deben ser cercanos a la realidad y, sobre todo, alcanzables.

A este propósito es importante precisar que el *Marco Común Europeo de Referencia* pretende aconsejar a sus usuarios, no establece objetivos fijos ni trata de proponer métodos específicos. Los profesionales que acuden a él pueden interpretar libremente sus palabras, lo único que pretende el documento es producir una reflexión metodológica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor/a y del alumno/a, el material, las estrategias, la corrección de los errores y las faltas. El *Marco de Referencia*, dado su carácter de guía, de modelo y, sobre todo, de referencia (como su propio nombre indica) ha sido concebido por sus autores al amparo de tres criterios: la integración, la transparencia y la coherencia.

(a) El término *integración* se refiere a que el *Marco de Referencia* debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, tomándolos como referencia.

(b) El término *transparencia* se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

(c) El término *coherencia* alude a que la descripción ha de estar libre de contradicciones internas (MCER: 7).

El enfoque que subyace al *Marco de Referencia* está orientado a la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Según la visión del MCER, los individuos que se acercan al aprendizaje de una lengua han de ser responsables de su propio aprendizaje, desempeñando incluso la función de agentes sociales y, como tales, dependiendo de los contextos y de las condiciones generales en que un intercambio comunicativo se produzca, manifiestan diferentes competencias: generales y lingüísticas. Para conseguir una determinada actividad comunicativa que incluya todos los procesos necesarios para la producción y recepción de textos relacionados con temas en ámbitos específicos, han de integrarse las competencias y ser desarrolladas las diferentes estrategias dependiendo de los recursos de los que se dispone.

La visión que nos ofrece el *Marco* tanto de la lengua como del alumnado está orientada hacia una perspectiva sociolingüística porque es evidente que el alumno/a, en cuanto individuo y agente social, aprende una lengua para comunicarse con los miembros de una sociedad en contextos absolutamente reales. Por esa razón, todo lo que concierne a la enseñanza y al aprendizaje de una dada lengua ha de respetar las necesidades reales de cada estudiante. Este último debe ser consciente de que no va a aprender solo una lengua, sino los diferentes usos de la lengua en las diferentes situaciones, las variedades de la lengua como pueden ser el dialecto o el sociolecto. El enfoque del *Marco* se basa en un uso social que ha de hacerse de la lengua enfocando la atención hacia todos los factores que influyen en ella tanto lingüísticos como extralingüísticos. El *Marco* no establece ningún tipo de metodología por cuanto deja plena libertad a sus usuarios (profesionales de la lengua, estudiosos o profesores) para elegir el método que más apropiado les resulte.

Poner en marcha la competencia comunicativa a veces puede resultar difícil porque son varios los factores que afectan al alumnado a la hora de expresarse; el lugar en que se desarrolla la conversación, por ejemplo, puede incidir negativamente en la comprensión a causa de las interferencias que se pueden generar en el entorno comunicativo. El *Marco* (p. 51) a este propósito presenta un cuadro de preguntas para suscitar una reflexión en los usuarios:

Cómo afectarán a lo que se pida al alumno las condiciones en que el alumno tendrá que comunicarse. –Cómo afectarán a lo que se pida al alumno el número y el carácter de los interlocutores. –Bajo qué presión de tiempo tendrá que intervenir el alumno.

Este tipo de preguntas tienen como objetivo principal llevar hacia un camino de reflexión metodológica; así, los destinatarios del *Marco* pueden encontrar el método más apropiado a través de estas preguntas, que funcionan bien como líneas iniciales. Puede que contestando a ellas el profesor/a, o bien el profesional que se acerca a la enseñanza, encuentre las técnicas de trabajo adecuadas.

El *MCER* se divide en seis distintos niveles de dominio lingüístico, que siguen un orden de ascenso vertical y se alcanzan gradualmente hasta llegar al nivel último. Cuando el documento fue elaborado, en realidad, solo existían tres niveles de referencia: A, B, C. El nivel A sería el básico o inicial, el B el intermedio y, en fin, el nivel C el avanzado. La novedad se introdujo después, cuando de una división de tres niveles se pasó a una ampliación total de seis.

<i>MCER</i>	<i>MCER-PCIC</i>
Usuario básico	A1: Acceso
	A2: Plataforma
Usuario independiente	B1: Umbral
	B2: Avanzado
Usuario competente	C1: Dominio operativo eficaz
	C2: Maestría

Como se puede ver en la tabla¹¹, el progreso o avance que caracteriza al aprendizaje comienza por un nivel básico hasta llegar al nivel de maestría, que representa

¹¹ En la tabla respetamos la división por niveles que ofrece el *Marco de Referencia*. Hemos incluido también la referencia al Plan Curricular del Instituto Cervantes cuyos niveles se presentan de la misma forma que en el *MCER*.

la cumbre de este progreso. El *MCER* y sus autores nos ofrecen una clara y detallada explicación de los seis alcances lingüísticos (p. 25):

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta¹² de 1978 *Dominio formulario*, y Trim, en la misma publicación, *Introductorio*.
- **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (*Vantage*)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como *Dominio operativo limitado*, y Trim, como la respuesta adecuada a las situaciones normales.
- **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, que Trim denominó *Dominio eficaz*, y Wilkins, *Dominio operativo adecuado*, y que representa un nivel avanzado de competencia, apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (*Mastery*)** (Trim: *dominio extenso*; Wilkins: *Dominio extenso operativo*), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Este último nivel, incluido, se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Según el *Marco*, el alumno/a avanza siguiendo una línea vertical; cada nivel, como veremos en detalle, corresponde al alcance de unas determinadas habilidades. No cabe duda de que hoy en día, gracias a las diferentes certificaciones europeas que caracterizan el ámbito lingüístico (DELE, DELF, CAMBRIDGE, etc...), un alumno/a, un centro educativo o unos docentes, por ejemplo, pueden obtener el nivel que desean independientemente del orden en que aparecen en la escala.

El *MCER* ofrece a sus usuarios una descripción detallada de los seis niveles, definiendo como “usuario básico al alumno/a que consigue las habilidades del A1 y

¹² Trim (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Consejo de Europa.

A2”, de “usuario independiente” el B1 y B2, y en fin de “usuario competente” los último dos niveles C1 y C2. Este tipo de descripción es de tipo global e ilustrativa porque intenta ofrecer una explicación transparente, simple e inmediata a quienes se acercan a la organización lingüística europea, aunque sean inexpertos. En esquema:

C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sea en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Para que resulte aún más simple su consulta, los autores del *MCER* han elaborado una descripción detallada de todos los factores y parámetros que pueden incidir en el uso de una lengua, como por ejemplo:

(a) *Las actividades comunicativas*: que recogen todo lo que puede hacer el usuario de la lengua con respecto a la comprensión, la interacción y la expresión oral y escrita. Hay que recordar que no todas las actividades se pueden llevar a cabo, porque algunas necesitan un determinado nivel de competencia, mientras que otras pueden dejar de ser un objetivo en los niveles más altos.

(b) *Las estrategias*: están relacionadas con algunas de las técnicas empleadas en la realización de actividades comunicativas en las que se integran los recursos o habilidades del alumno/a y lo que éste/a puede hacer con ellos o bien con las actividades comunicativas. Las estrategias de interacción y de expresión se refieren a la capacidad del alumno/a de: planificar la acción, equilibrar los recursos y compensar las carencias durante la realización, controlar los resultados y corregirlos cuando sea necesario.

(c) *Competencias comunicativas*: reúnen distintos aspectos de la competencia general que le permiten comunicar a través de acciones comunicativas y no comunicativas; en ellas se incluyen la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística¹³.

El *MCER* constituye un excelente material de apoyo para el usuario que consulte el documento; se subraya incluso que estos son parámetros variables en el sentido de que el usuario, dependiendo de sus objetivos, puede centrarse más en profundizar en todos ellos o solo en algunos. El *Marco* intenta recoger toda la información relativa al uso de la lengua para facilitar la enseñanza y el aprendizaje.

Otra descripción importante y novedosa que se incluye en este documento se refiere a las destrezas que el alumno/a ha de desarrollar durante y al fin de su aprendizaje. La nueva perspectiva amplía la tradicional, que reconocía como destrezas lingüísticas la comprensión y la expresión escrita y oral. En cambio, el *Marco* nos da una perspectiva nueva de las categorías y subcategorías en las que se dividen tanto las

¹³ Hablaremos con más detenimiento de las distintas competencias en el capítulo tres de esta primera parte.

actividades comunicativas como las estrategias. Se intenta producir una comprensión global de cualquier tipo de texto, sea escrito, oral, auditivo o constituido por imágenes, videos, grabaciones, etcétera. El objetivo del MCER es incluso definir qué se entiende por *competencias generales*, es decir, una serie de conocimientos y destrezas que el estudiante desarrolla para poder comunicarse en cualquier situación, a través de acciones comunicativas y no comunicativas. De hecho, el alumno/a ha de desplegar un *conocimiento declarativo* o del mundo que rodea a la lengua meta, comprender cómo funcionan las instituciones, la organización de los lugares, la geografía, la economía, la política del país en que se habla la lengua y, además, cómo se desenvuelven los hablantes de una comunidad en las distintas situaciones. La comunicación depende de la congruencia de una serie de factores que rodea a la lengua objeto y que han sido interiorizados por parte de sus hablantes. El alumno/a ha de desarrollar un *conocimiento sociocultural*, es decir saber cómo funciona la ciudad o la comunidad en cuestión desde la perspectiva cultural, como por ejemplo: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones sociales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y la competencia ritual. La *competencia existencial* incluye todos aquellos factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que pueden afectar a la actividad comunicativa. Los factores de *actitud* y de *personalidad* inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. La capacidad de aprender o saber aprender que el *Marco* añade en el listado de conocimientos que forman la competencia general, se refiere a la habilidad del alumno/a de aprender de la observación y hacer de la experiencia de aprendizaje una herramienta de reflexión sobre el sistema de la lengua, la comunicación, el nivel fonético, las destrezas de estudio y de análisis y descubrimiento¹⁴.

Uno de los objetivos prioritarios que pretende conseguir el Consejo de Europa en el ámbito de política lingüística es favorecer la movilidad en los países europeos

¹⁴ Nos referimos a las demás competencias (lingüística, sociolingüística y pragmática), de las que hablaremos en el capítulo tres de esta primera parte.

protegiendo la herencia cultural que cada comunidad de hablantes posee. A este propósito el *Marco*, como nuevo concepto que rodea el aprendizaje de las lenguas extranjeras, ha incluido el plurilingüismo, concepto diferente del multilingüismo. Sin duda, la persona que se acerca a unas lenguas, a unas variedades lingüísticas y culturas diferentes, amplía de manera considerable su manera de pensar y de comunicar. El concepto de plurilingüismo es diferente del conocido como multilingüismo porque el primero se refiere a la capacidad del individuo de comunicarse y entender textos utilizando conocimientos previos que no pertenecen solo a la LM, sino que vienen de otras lenguas y culturas extranjeras que se relacionan entre ellas y, recurriendo con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia, consigue una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Sin embargo, en un enfoque centrado en el plurilingüismo el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas que posee. Se puede lograr una comunicación básica incluso a través de los gestos, la mímica, las expresiones faciales, etcétera, o mejor dicho, a través de recursos paralingüísticos. En un centro escolar o educativo el plurilingüismo se puede conseguir diversificando la oferta lingüística, o sea exponiendo a los alumnos a diferentes idiomas o, por ejemplo, limitando el uso del inglés como lengua franca. A este propósito, el *MCER* opta por una enseñanza plurilingüe en el sentido de que no es ya necesario fijarse en el aprendizaje de dos o tres lenguas considerando como modelo el *hablante nativo*, sino desarrollar en el alumno/a una competencia plurilingüe. Por otra parte, el aprendizaje de una LE se define como un proceso o una tarea que dura toda la vida, por eso el alumno/a ha de desarrollar la justa motivación, las destrezas y la confianza para enfrentarse a una actividad comunicativa fuera del sistema escolar.

Por el contrario, el *multilingüismo* consiste en el aprendizaje de distintas lenguas a lo largo de la vida de un individuo, pero quedan como conocimientos que se adquieren a lo largo de la existencia y quedan separados con respecto a las otras lenguas que se posee; eso significa que después de haber aprendido la primera lengua extranjera se adquiere la segunda sin que ésta se mezcle con la otra. Es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Según el *Marco*:

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos –o incluso tres lenguas– cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental (MCER: 4-5).

Sin embargo, en el ámbito del concepto del plurilingüismo no podemos dejar de lado el papel desempeñado por la cultura en el aprendizaje; de hecho, la cultura es un concepto más amplio y más profundo que no puede mantenerse separado de la lengua. El *Marco Común Europeo de Referencia* nos habla de una competencia llamada *pluriculturalismo*, es decir la capacidad de un individuo dado de adquirir incluso conocimientos culturales variados según las lenguas a las que haya sido expuesto. Por tanto, de la misma manera que un individuo relaciona las diferentes lenguas creando redes de relaciones para convertirse en plurilingüe, lo mismo sucede con las culturas adquiridas. De hecho, desde el momento en que se instauran relaciones entre ellas, es decir se integran, se comparten o se contrastan, el aprendiente acaba adquiriendo la competencia pluricultural.

El nuevo enfoque que está en la base del *Marco* impulsado por el Consejo de Europa, se orienta hacia la interconexión entre varias lenguas y culturas y hacia el concepto de *aprendizaje como proceso que se extiende toda la vida*. Además, representa una importante novedad con respecto a los enfoques tradicionales, que estaban orientados sobre todo hacia la enseñanza del inglés. Todo ello con la pretensión de formar ciudadanos europeos con un bagaje lingüístico enriquecido y con capacidad para trasladarse de un sitio a otro en el continente europeo, sabiendo dialogar de forma abierta y siendo capaces de colaborar con diferentes culturas.

Si puede resultar fácil alcanzar la capacidad plurilingüe dentro de un centro escolar o educativo que expone a sus alumnos/as a distintas lenguas, puede resultar menos simple concebir la idea de que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. El Consejo de Europa pretende impulsar a los aprendientes a alcanzar una completa autonomía dentro su propio proceso de aprendizaje, solicitando a los profesores/as que mantengan una visión muy amplia tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Es importante que los alumnos/as consigan ampliar su bagaje de experiencias fuera del contexto del aula, solo así podrán entender y quizá querer emprender el largo camino del aprendizaje.

Sin embargo, son muy pocos los alumnos/as que siguen esta trayectoria marcada por el Consejo de Europa a través del *Marco*; la mayoría de ellos están acostumbrados a desarrollar programas ya planeados por los docentes y pocos son capaces de ejecutar el propio proceso de aprendizaje autónomamente después de finalizar la enseñanza. En consecuencia, lo que se pretende es que los alumnos/as desarrollen la capacidad de *aprender a aprender*, sobre todo en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Se les debe ayudar a conseguir esa capacidad que les permita entender cómo seguir adelante con el aprendizaje en el contexto real de la vida para que puedan llegar a ser personas formadas, enriquecidas y, en particular, plurilingües y pluriculturales.

Como hemos comprobado, el *Marco de Referencia* a lo largo de sus páginas se ha centrado sobre todo en el uso que se hace de la lengua en la dimensión social y en los elementos extralingüísticos que concurren en la comunicación. El usuario de la lengua es un agente social que necesita enriquecer su propio bagaje de experiencias, aprendiendo distintas lenguas y culturas para comunicarse con más de una comunidad de hablantes europeos. El enfoque orientado a la acción que subyace al documento permite intercambiar los papeles del profesor/a y del alumno/a, se da relieve primero al alumnado y a sus necesidades y revisa el papel del docente, que se convierte según este enfoque en un mediador entre el alumno/a y la lengua que éste quiere aprender, porque ha de adaptarse tanto a las necesidades del estudiante como al contexto de enseñanza.

Sin embargo, la introducción de los seis niveles representa una verdadera utilidad porque, a través de ellos, se podrá uniformar con parámetros comunes el dominio lingüístico requerido en los exámenes de nivel, en los diferentes centros. El *Marco*, a través de sus cuadros, intenta guiar a los usuarios a que actúen en la enseñanza con conocimientos previos y que puedan acreditar los niveles de las lenguas extranjeras de forma global. Obtener una equivalencia entre las múltiples certificaciones lingüísticas facilitará la cooperación y la movilidad internacional de los ciudadanos europeos.

El *Portfolio europeo de las lenguas* será un importante documento porque demostrará oficialmente las equivalencias entre los sistemas educativos europeos con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras. El documento podría incluso funcionar como motivador para quienes lo posean, por cuanto se sentirán impulsados a enriquecer su bagaje intercultural.

Por último, el *Marco de Referencia*, sin tener un carácter dogmático, pretende describir a los usuarios el funcionamiento global de la lengua, trazando una perspectiva vertical, es decir, los seis niveles de dominio lingüístico, y una dimensión horizontal, que comprende los parámetros y las categorías que caracterizan la lengua.

En conclusión, pretendiendo la doble función de consulta tanto por parte de los profesionales como de los estudiantes, el documento permite tener una visión completa y global de la enseñanza y del aprendizaje, contribuyendo ambas partes a estimular la reflexión.

CAPÍTULO 3

NUESTRA PROPUESTA METODOLÓGICA: EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

La llegada de los denominados “enfoques por tareas” en los años ochenta supuso un nuevo avance en la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, como afirman respectivamente autores como Zanón (1990) y Breen (1990), las nuevas ideas llegan se proponen cristalizadas en forma de numerosas propuestas didácticas, llegando a constituir un nuevo paradigma. Hoy día el interés por la enseñanza de idiomas está orientado hacia el Enfoque Comunicativo. Parece aceptado que la lengua ha de entenderse como un instrumento cuya función es la comunicación. La enseñanza comunicativa de la lengua se basa en la idea de que ese instrumento ha de ser usado para la transmisión de significados. Durante mucho tiempo, la orientación comunicativa fue la más considerada, pero después de este auge vino la incertidumbre, al no saber dónde colocar la gramática en el proceso de aprendizaje. Dada la complejidad del asunto y las dudas que presentaban muchos lingüistas tenían, se intentó solucionar el problema introduciendo en el aula la tarea para que los alumnos/as practicasen más la forma. Sin embargo, la gramática ha de ser considerada una herramienta importante porque sin ella no se podría llevar a cabo una comunicación eficaz y de alto nivel.

Como hemos comentado en el párrafo anterior, el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* ha sido pensado para ser un documento integrador, transparente y coherente, y debe ser relacionado con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque metodológico adoptado en nuestra investigación, en sentido general, “se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2001: 9). Según lo dicho, los actos de habla se dan a través de

actividades de lengua que encajan dentro de un contexto social más amplio. Se habla de un enfoque cuyas actividades se llaman “tareas” porque las acciones las realizan uno o más individuos empleando de forma estratégica sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Esta línea metodológica se conoce en términos más técnicos como el *Enfoque basado en la acción*, el cual se centra en considerar tanto los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, como las distintas capacidades que un individuo manifiesta y aplica en calidad de agente social. Sin embargo, es preciso subrayar las dificultades que la adopción de este enfoque innovador plantea para el profesor/a de lenguas extranjeras. Por un lado, puede resultar difícil llevar ese enfoque a la práctica por la falta de todos los conocimientos teóricos que subyacen al modelo; por otro, la multitud de “enfoques por tareas” aparecidos a lo largo de los últimos años, que suelen llegar hasta nosotros bajo la etiqueta de “método nuevo” o, en el mejor de los casos, como técnicas innovadoras. Pese a que encierran matices distintos, pueden originar cierta confusión e incertidumbre a la hora de aplicarlas a la enseñanza de las LE.

De acuerdo con lo que hemos dicho anteriormente, parece evidente que la metodología escogida en el desarrollo de este trabajo encuentra su fundamento en el enfoque comunicativo y, más concretamente, en el *Enfoque por Tareas*. A veces, puede ser un poco atrevido utilizar la palabra “comunicativo” de forma general, porque de hecho, todos los enfoques que hemos comentado hasta ahora se han definido en cierta manera como métodos comunicativos. Según la perspectiva orientada hacia el uso real de la lengua, tanto la enseñanza como el aprendizaje se llevan a cabo a través de tareas que han de ser lo más reales posibles, motivadoras y eficaces para la comunicación en diferentes contextos sociales. Señalemos que en los sistemas escolares actuales y en lo específico de nuestra investigación, tomamos como punto de partida la consideración de que el alumno/a representa el centro del proceso didáctico. Todo está orientado hacia la importancia de la motivación, y las actividades se realizan incluso para satisfacer sus necesidades y sus objetivos. Considerando estos factores se elige el tipo de aprendizaje que no solo se ajusta al alumno/a, sino que se desarrolla para estimular las estrategias de aprendizaje del aprendiente mismo. En el aprendizaje de idiomas extranjeros el enfoque orientado a la acción se revela de fundamental importancia porque a la hora de aprender una LE se activan determinados mecanismos que en otras disciplinas no aparecen. Aprender un idioma determina un notable interés por aprender a comunicarse con los

demás hablantes y es por eso por lo que es necesaria una metodología que ayude al alumno/a a alcanzar la tarea última, que es la comunicación. Por todo ello, y apoyándonos en el enfoque que subyace al *Marco*, se afirma que el profesor/a ha de llevar al aula tareas que en gran medida han de simular la realidad, de modo que el alumno/a adquiera en el aula una lengua útil que pueda trasladar a contextos verdaderos. Esta propuesta metodológica se basa en la convicción de que el aprendizaje se ha de convertir en un proceso significativo, un producto de experiencias y conocimientos variados.

El Enfoque Comunicativo por Tareas tiene en gran consideración a los destinatarios del aprendizaje, los cuales, sean jóvenes o adultos, necesitan desarrollar la competencia comunicativa, negociar la información que reciben y llegar a convertirse en agentes sociales autónomos y responsables de todo su aprendizaje dentro, y fuera del contexto escolar. El aprendizaje es un proceso personal cuya duración se extiende a lo largo de toda la vida y, en gran medida, depende del propio aprendiente. Según este enfoque, todo se planea en función del aprendiente, núcleo tanto del aprendizaje como de la enseñanza, mientras el profesor/a se convierte en un motivador, un “controlador” (en el buen sentido del término) formando parte del grupo, y como tal observador activo evalúa a su alumnado.

El Enfoque por tareas, más que un método se puede considerar una nueva propuesta pedagógica dentro del amplio Enfoque Comunicativo. Como afirma García Santa Cecilia en *El currículo de español como lengua extranjera* (1995), nos referimos a este diseño con el término de *enfoque* por la multitud de reflexiones teóricas de carácter psicolingüístico habidas en los últimos años, aunque estas reflexiones generales no se refieren propiamente a dicho enfoque. Llevar al aula la lengua real es una de las más importantes novedades que el Enfoque por tareas ha introducido en la enseñanza y en el aprendizaje, este diseño curricular encuentra su verdadero significado en la práctica de situaciones reales a través de las tareas.

Sheila Estaire y Javier Zanón, en la obra *Planning classwork: a task based approach* (1994), reconociendo la inexistencia de un proyecto o, mejor dicho, de un *marco de diseño de unidades didácticas* para la enseñanza de la lengua extranjera que fuera representante del nuevo modelo educativo con un enfoque por tareas, propusieron la elaboración de instrumentos de diseño de la actividad didáctica cruzando el vacío

existente entre el nuevo paradigma y la realidad de la práctica educativa en nuestro contexto. Según estos autores, los requisitos imprescindibles que este nuevo marco debería tener son: incorporar las nuevas propuestas para la enseñanza de las lenguas extranjeras o enfoques por tareas; integrar el modelo educativo propuesto a partir del Diseño Curricular Base para la enseñanza obligatoria; disponer de un instrumento práctico de innovación e investigación de la enseñanza de las LE; adaptar la enseñanza de las LE a las necesidades del contexto de aplicación, y generar unidades didácticas fieles y que permitan, al mismo tiempo, una gran flexibilidad en su aplicación.

La Enseñanza del Lenguaje Mediante Tareas (ELMT) definida por Zanón en 1990, es el resultado final de un conjunto de elementos que provienen de diferentes propuestas y que son recogidas bajo la etiqueta de “enfoques por tareas”. De estas propuestas se pueden citar las más significativas, como los *Process Syllabus* de Breen, 1990 y Candlin 1990 y del *Task Based Language Teaching*, elaborada por Long, 1985.

Llegamos a la concepción de este nuevo diseño después de numerosos estudios y reflexiones sobre la naturaleza del lenguaje, de la evolución de la enseñanza, de la metodología empleada para llevarla a cabo y, en fin, de la investigación sobre los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin duda, el enfoque comunicativo influyó notablemente tanto en el avance que hemos tenido en la enseñanza de la lengua extranjera como en la aparición de este nuevo enfoque conocido como Enfoque por tareas. En su centro encontramos la tarea como unidad clave para el desarrollo de la actividad dando origen a un método de enseñanza de la LE que integra los elementos más importantes del proceso educativo, es decir, objetivos, contenidos, metodología y evaluación, superando las limitaciones de la metodología de base estructural o nocional-funcional.

El curriculum basado en las tareas, como señalan Nunan (1988, 1989) y Estaire y Zanón (1990), ha de resultar compatible con el seguimiento de un programa institucional basado en los contenidos (Plan Curricular del Instituto Cervantes). Recordemos que el enfoque por tareas centra su objetivo en la adquisición de la competencia comunicativa mediante el desarrollo de tareas comunicativas. Es sabido que la competencia lingüística y en particular la gramática en el aula sigue siendo un asunto problemático, si bien es una pieza fundamental de la ASL.

A lo largo de los años noventa Díaz y Hernández (1993); Matte Bon (1987, 1988 y, en especial, 1992), aportaron avances significativos en la definición de los contenidos gramaticales que se debían enseñar a nivel didáctico. Sin embargo, solo recientemente se ha concretado más sobre este tema dentro del enfoque por tareas. El debate sobre la enseñanza gramatical planteaba la cuestión de enseñar la gramática de forma explícita o implícita. Parece evidente que orientar la didáctica de este componente favoreciendo un conocimiento más que el otro no es productivo. De hecho, si se opta por una transmisión explícita de las estructuras gramaticales se puede incurrir en la acumulación de estructuras sin que se sepan utilizar correctamente dentro de un contexto. Por otra parte, una enseñanza de tipo implícito (reconducible al método audiolingual) tiene el riesgo de ser olvidado, por cuanto les sirve a los estudiantes para solucionar actividades a corto plazo. Dentro del enfoque por tareas se han elaborado actividades conocidas como “tareas gramaticales”, que intentan integrar dos objetivos distintos:

[por una parte conducen] hacia una un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática, es decir, que permita el análisis de *intake*, la monitorización y los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical; por otra parte, hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación, es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua (Gómez del Estal, 2002: 7).

Las tareas gramaticales se han basado en el concepto de concienciación gramatical o *grammar consciousness raising* de Sherwood-Smith, 1981. Este tipo de propuesta pretende suscitar una reflexión en los aprendientes, para que sean conscientes de todos los mecanismos subyacentes a determinadas estructuras gramaticales. Descubrir las reglas de forma progresiva es el verdadero objetivo de este tipo de actividades, que se desarrollan sin perder la finalidad comunicativa del enfoque. El docente ha de llevar al aula ejercicios, frases o textos focalizando la atención sobre una determinada estructura gramatical dentro del uso comunicativo de la lengua, monitorizando cómo se lleva a cabo la tarea mediante actividades de *feedback*. No obstante se han elaborado manuales (*Planet@ 1, 2, 3 y 4* AA.VV, 1997 y *Gente 1, 2 y 3* de Martín Peris y Sans, 1997) enfocados hacia la metodología didáctica por tareas, en cuyos ejercicios parece dominar el corte clásico. Sin embargo, Gómez del Estal (2002a), además de ser, entre otros, uno de los primeros en avanzar materiales de trabajo gramatical fieles a los criterios recientemente presentados, presenta tareas gramaticales

que siguen dichos criterios, las cuales favorecen la reflexión gramatical, el aprendizaje autónomo y el uso comunicativo de los fenómenos estudiados.

A lo largo de muchos años de atentas investigaciones ambos autores llegan a concebir un tratamiento pedagógico de la gramática dentro del enfoque por tareas. Tomando como punto de partida la perspectiva del alumnado y trazando un perfil psicolingüístico, analizaron con detalle el tratamiento de la gramática en la enseñanza de ELE, ofreciendo pautas de reflexión tanto para la investigación académica como para la metodología en el diseño de actividades gramaticales.

Resumiendo, el enfoque por tareas supone una evolución tanto del diseño curricular como del concepto de competencia comunicativa y de la metodología comunicativa, junto a la investigación de los mecanismos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula.

Hemos definido el término “tarea” como un elemento clave y novedoso de este nuevo programa. Breen nos ofrece del mismo una definición sencilla en su obra *Contemporary Paradigms in Syllabus Design*:

[...] cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultante para lo que realizan la tarea. Se considera pues que tarea se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades más largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones (Breen, 1987: 23).

Si analizamos la tarea desde una perspectiva analítica, Nunan nos dice que ésta aporta una información llamada “de entrada” que puede ser verbal o no verbal y unas indicaciones que informen a los alumnos/as sobre la manera de trabajar, los objetivos, los papeles que adoptarán tanto ellos como los profesores. Además, las tareas se articulan en diferentes unidades que llevarán a los estudiantes hacia una tarea final; claramente la organización de la tarea dependerá de la dinámica de la situación y del grupo. El profesor/a que se enfrenta a la clase tendrá que elaborar tareas y ejercicios según las directrices o de los programas del curso. Es oportuno afirmar que en el enfoque por tareas la información aportada por el alumno/a llega a ser parte integral del plan curricular; por esa razón el desarrollo de un currículo pasa a ser el resultado de una colaboración entre el alumnado y el profesorado. El alumno/a, como ya hemos visto,

tiene un peso especial en las decisiones que el profesor toma en el desarrollo de los contenidos, de la metodología y de la evaluación. La colaboración entre ellos es importante porque, según los estudios de Breen, autor que ha escrito sobre el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, los alumnos/as aprenden a negociar, a reflexionar sobre la información, rompiendo las barreras existentes entre alumnado y profesorado.

Tanto en la vida real como en el aula, el alumno/a se enfrenta a diferentes tareas que ha de solucionar empleando sus esfuerzos, sus destrezas y sus habilidades. En el nivel de aprendizaje de la lengua, las tareas complejas requieren un empeño mayor por parte del alumnado: en el aula no solo se lee, se habla por hablar o se escucha, sino que se han de desarrollar actividades específicas desde el punto de vista lingüístico. Una actividad auditiva, como puede ser escuchar una entrevista, puede ir acompañada por actividades de comprensión, que deben integrarse con el nivel alcanzado por los estudiantes y con sus habilidades: por eso implican destrezas generales y específicas. Si pensamos en una prueba de audición, en primer lugar, el alumno/a tiene que identificar a partir de los sonidos los significados y las palabras, luego las estructura sintácticas de los enunciados y, por último, debe contestar adecuadamente. A veces, ser hábil en realizar estas tareas puede depender de otros factores externos a la preparación lingüística; pensemos en los conocimientos previos, culturales o sociales que un alumno/a puede tener o no. Por ejemplo, si la audición que nuestro aprendiente escucha consiste en una entrevista donde se habla de animales salvajes y el estudiante conoce algo sobre el tema, su comprensión será más ágil y exitosa. Cuando escuchamos no solo oímos, sino también interpretamos de acuerdo con nuestros conocimientos adquiridos fuera de la enseñanza del aula. Al escuchar un texto, percibimos, antes que la sintaxis, el significado; en cambio, a veces puede suceder que escuchemos un mensaje y que realmente no hayamos entendido nada del significado.

A nivel de producción oral y según los criterios básicos del enfoque por tareas, el diálogo es una actividad muy utilizada en la enseñanza de lenguas extranjeras. El diálogo entre dos hablantes o alumnos es más interactivo que un monólogo y puede generar cierta dificultad porque no todos tenemos la capacidad de improvisar un debate ante los demás. Una prueba de este tipo se evalúa considerando por ejemplo el contenido, la forma de expresión, las faltas gramaticales en que se incurre durante la exposición, la coherencia y la cohesión de lo dicho.

Incluso en la comprensión escrita y lectora vale lo que hemos dicho antes, referido a los conocimientos previos: se comprende mejor un texto que se lee si ya tenemos por nuestra cuenta conocimientos previos sobre su contenido. Sin embargo, para que una lectura sea realmente eficaz se deben entender las estructuras gramaticales que más se emplean en los textos escritos, se tiene incluso que entender el contexto donde se desarrollan los hechos y, por último, se han de identificar las intenciones retóricas del autor del texto. Mientras en la producción oral el resultado final es la expresión mediante un monólogo o un diálogo, en la lengua escrita se cierra el círculo con una producción escrita. Se puede escribir sobre cualquier tema que le parezca apropiado al profesor/a y que sea pertinente con los conocimientos adquiridos por los alumnos/as durante el curso de lengua extranjera. Una determinada redacción (un cuento, un ensayo o una carta) se evalúa considerando el contenido, el formato, la ortografía, la puntuación, la estructura y la organización en párrafos del texto. Además, una producción escrita ha de respetar los principios de coherencia y cohesión.

Resumiendo, una tarea es lo que hacemos todos los días en nuestra vida diaria: ir al banco, de compras, enviar una carta o contestar al teléfono... son todas tareas comunicativas reales. Por tanto, los estudiantes deben enfrentarse en el aula a ese tipo de situaciones reales, han de aprender a negociar la información y realizar trabajos cooperativos practicando integralmente las cuatro destrezas señaladas. En una clase comunicativa se habla, por tanto, de tarea del mundo real o de tarea pedagógica, siendo la diferencia entre las dos muy sutil: en el primer caso el alumno/a se enfrenta a una serie de trabajo reales que se simulan en el aula (contexto irreal); en el segundo caso, la tarea pedagógica enfoca actividades que en la realidad difícilmente se desarrollarán pero que, en cambio, se revelan fundamentales porque activan aquellos procesos interiores que facilitan la adquisición, encontrando generalmente una base más teórica que práctica (Nunan, 1996).

De acuerdo con lo que afirma Fernández López en *Tareas y Proyectos en clase* (2001), la enseñanza comunicativa ha evolucionado pasando de la teoría a la práctica o, mejor, a la acción. Hasta ahora hemos estado acostumbrados, según la enseñanza comunicativa, a practicar la lengua extranjera a través de situaciones evidentemente irreales; ahora, en cambio, el enfoque por tareas nos obliga a ver las cosas desde otra perspectiva: el alumno debe saber cómo pedir una información de manera real desde el contexto del aula. Al cumplir tareas tan motivadoras, el aprendizaje se convierte en un

proceso de eficacia comunicativa. Las nuevas tecnologías constituyen, además, unas herramientas extraordinariamente útiles para la realización de estas prácticas en clase.

La enseñanza por tareas, más practicada hoy en día en el aula, se articula en torno a una tarea final generalmente de libre producción; por ejemplo, se puede solicitar a los alumnos que escriban una carta de presentación, una anécdota o una historia inventada, que elaboren un anuncio publicitario o una (auto)biografía. La tarea final se puede modificar con facilidad y total libertad dependiendo de los intereses y de la motivación de los propios estudiantes. Entre los manuales de español para extranjeros que adoptan el enfoque comunicativo por tareas y que se muestran a la altura de los cambios aportados al proceso de enseñanza-aprendizaje, están sin duda *Aula y Gente*, de la editorial Difusión, dividido en 5 niveles A1-B2. Se dirige a jóvenes y adultos. *Aula* es el primer manual concebido para responder a las necesidades de los cursos de español en inmersión y lleva a estos los enfoques más avanzados de manera sencilla y eficaz. Utilizado en numerosas universidades, escuelas oficiales de idiomas y escuelas de español dentro y fuera de España, los usuarios destacan su facilidad de uso, la solidez de la secuencia didáctica, el hecho de que aporta todos los elementos necesarios para sus clases y el avance metodológico que ha supuesto para sus cursos. La estructura de la unidad, dividida en los apartados “comprender, explorar y reflexionar, practicar y comunicar y viajar”, se acerca a la manera natural de adquirir una lengua. Cada una de las 10 unidades culmina en una motivadora tarea final. La gramática y el vocabulario se tienen en gran consideración pero no como un listado de reglas o léxico sino que se practican y estudian mediante ejercicios centrados en un único tema lingüístico. Toda la unidad gira alrededor de la gramática, que se presenta de forma inductiva desde el principio y se profundiza con todas las reglas a mitad de la unidad para luego consolidarse hasta llegar a la tarea definitiva.

Este tipo de enseñanza cuenta con otras variantes, por ejemplo, aquella basada en *proyectos*, más otra basada en la *simulación global*. La elección entre una u otra depende de varios factores: del grupo, de la duración del curso y de la clase en general. En el primer caso, llevar a cabo una tarea, como puede ser la reserva de un viaje o de un hotel, resultaría complicado por la duración tan amplia que puede implicar. En el caso de la simulación global se reproduce, mediante la ficción o simulación real en el aula, un ambiente real, como, por ejemplo, la vida en centro comercial o en un bar: todos los

participantes han de elegir una nueva identidad durante todas las actividades previamente planeadas.

Por lo que se refiere a la gramática, la enseñanza comunicativa por tareas la incluye en las diferentes actividades de las unidades de trabajo, de modo que la gramática se convierte en una herramienta útil para desarrollar la actividad comunicativa. Enseñar la gramática sigue siendo un asunto constantemente debatido entre los profesores/as y los estudiosos de la lengua. Hasta hoy, en las aulas de los centros lingüísticos o, más sencillamente, en las escuelas la gramática no consigue ser transmitida de forma comunicativa. Aunque se suele presentar a través de textos, diálogos y materiales auténticos, siempre se llega a un punto en que ha de hacer su intervención el profesor/a para aclarar las reglas gramaticales. Pilar Medero Abadía en su obra *De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa* (2003), afirma que incluso en la enseñanza por tareas se tiende a separar las actividades comunicativas de las gramaticales y que los trabajos gramaticales se explican sin comunicación. Las actividades gramaticales, que se presentan en un texto bajo la etiqueta de “actividades pre-comunicativas” según la Enseñanza Comunicativa y “tareas formales” según el enfoque por tareas, tendrían que adquirir más carácter comunicativo, es decir, ser motivadoras, favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y colaboración entre los alumnos/as.

En el ámbito hispánico, dentro del enfoque comunicativo han de citarse Neus Sans y Lourdes Miquel, quienes, además de diversas gramáticas, han escrito manuales como *Gente hoy*, editorial Difusión. Se trata de un manual basado en el enfoque por tareas orientado a la acción, que hace del aula el contexto perfecto para aprender la lengua española. Es, sin duda, entre los cursos pioneros en la aplicación del enfoque por tareas con el que millones de estudiantes de todo el mundo se han iniciado al aprendizaje del español.

Como se puede comprobar, introducir la gramática en la enseñanza de la lengua extranjera sigue resultando un proceso difícil y complejo; a pesar de ello, no han faltado estudios de profesionales y lingüistas que intentan elaborar manuales y programar actividades donde ambos componentes, gramática y léxico, se encajen perfectamente dentro de toda la unidad didáctica. Autores como Sharwood-Smith (1981) o Fotos y Ellis (1991) han trabajado sobre este asunto, llegando a la conclusión de que los

alumnos/as deben adquirir la capacidad de reflexionar y profundizar sobre la gramática (*grammar consciousness-raising*). Eso significa que deberían estudiar autónomamente para entender completamente las reglas gramaticales.

Generalmente, cuando se presenta la regla gramatical a través de las tareas, el alumno/a se enfrenta primero ante ella de forma inductiva. Descubre las estructuras introducidas con respecto a su nivel mediante los materiales auténticos que el profesor/a lleva al aula. Con la intención de superar la dificultad de enseñar una lengua que sea comunicativa y correcta desde el punto de vista gramatical, han sido elaboradas actividades y tareas orientadas hacia un *enfoque comunicativo y gramatical* o *enfoque comunicativo e integral*, cuya intención es desarrollar un programa de enseñanza adecuado para alcanzar tanto el nivel comunicativo como el nivel gramatical de la lengua extranjera.

Un avance importante se alcanzó con los estudios de Michel Lewis sobre el *enfoque léxico* (1993). En la ASL el léxico desempeña un papel importante y a veces de difícil adquisición. Diversos estudios de lingüística siguen analizando la mejor manera para facilitar la adquisición del vocabulario, sin abandonar la finalidad última de los enfoques didácticos más recientes (enfoque por tareas y enfoque comunicativo): la competencia comunicativa. El enfoque léxico (1993) aplicado a la enseñanza de las lenguas extranjeras pretende desarrollar un aprendizaje del vocabulario que sea natural y fluido. Según M. Lewis la lengua se presenta constituida por bloques prefabricados de palabras o *chunks*, utilizando la terminología inglesa, que están relacionados entre sí gracias a estructuras de orden gramatical. De hecho, y según las palabras del autor: “language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar” (1993: 51).

De su teoría se llega a una nueva concepción de la enseñanza de las lenguas y de la gramática, donde el léxico desempeña un papel central junto al aprendiente. Sin embargo, la lengua no se ve como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insertan elementos léxicos, sino todo lo contrario, en cuanto el léxico en sí posee un sentido gramaticalizado. El aprendizaje llevado a cabo dentro de este enfoque se basa en una presentación explícita del vocabulario dentro de un contexto o co-texto, es decir, a los aprendientes se les pide de trabajar las estructuras observando el uso de las mismas en la lengua real. Comenzando desde un nivel básico se llega a dominar la lengua con más fluidez, utilizando los bloques de palabras, las colocaciones y las frases hechas; el

estudiante madura incluso la capacidad de derivar otras combinaciones de palabras que formarán parte de su lexicón mental.

En el plano de la enseñanza el docente puede favorecer el aprendizaje del léxico utilizando ejercicios conocido como *open-cloze*, es decir rellenando huecos en textos u oraciones, utilizando rompecabezas, puzzles o ejercicios de transformación de frases. Es importante introducir siempre una situación como contexto o un co-texto para que el alumnado sepa claramente cómo utilizar cada estructura léxica. Mediante esta perspectiva se añade una pieza más a la enseñanza de idiomas y, en particular, a la enseñanza del léxico. Enseñar listados de palabras simples y aisladas de cualquier contexto no parece ser productivo a la hora de la verdadera comunicación; además el enfoque de Lewis, que contrasta con esta idea, pretende desarrollar una enseñanza explícita e implícita del léxico, que no pierda la finalidad comunicativa de la lengua.

Algunas de las líneas principales propuestas por Lewis han sido recogidas tanto en el *MCER* como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. El *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas describe para cada nivel de la lengua la competencia léxica que el usuario debe alcanzar y dominar. Sin embargo, define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (2001: 108). Por otra parte el Plan Curricular emplea el término “noción” en lugar de “vocabulario” y se basa tanto en el enfoque nocional como en el enfoque léxico. El Plan reconoce que la lengua incluye tanto unidades léxicas simples o palabras, como un número amplio de bloques semicontruidos que el hablante debe aprender y combinar al hablar. Además de la importancia que el Plan Curricular otorga al léxico, se subraya la necesidad de presentar las unidades léxicas acompañadas generalmente con ejemplos que ilustran posibles combinatorias de palabras (co-texto) (2002: 305-311).

Aunque observamos cambios en la terminología empleada tanto en un documento como en otro¹⁵, en ambos no se contempla una escisión entre el componente léxico y el gramatical.

En el ámbito hispánico también se ha investigado sobre las propuestas de Lewis, así, entre otros, Ernesto Martín Peris ha desarrollado el enfoque léxico en España. Los manuales **Bitácora** constituyen un ejemplo. **Bitácora** es un manual de español para

¹⁵ *MCER* y *PCIC*.

extranjeros diseñado para una enseñanza verdaderamente centrada en el alumno. Es un curso de español de nueva generación para jóvenes y adultos que combina de manera original el enfoque por tareas con el enfoque léxico¹⁶. En ellos se hace sobre todo hincapié en la importancia concedida al léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera.

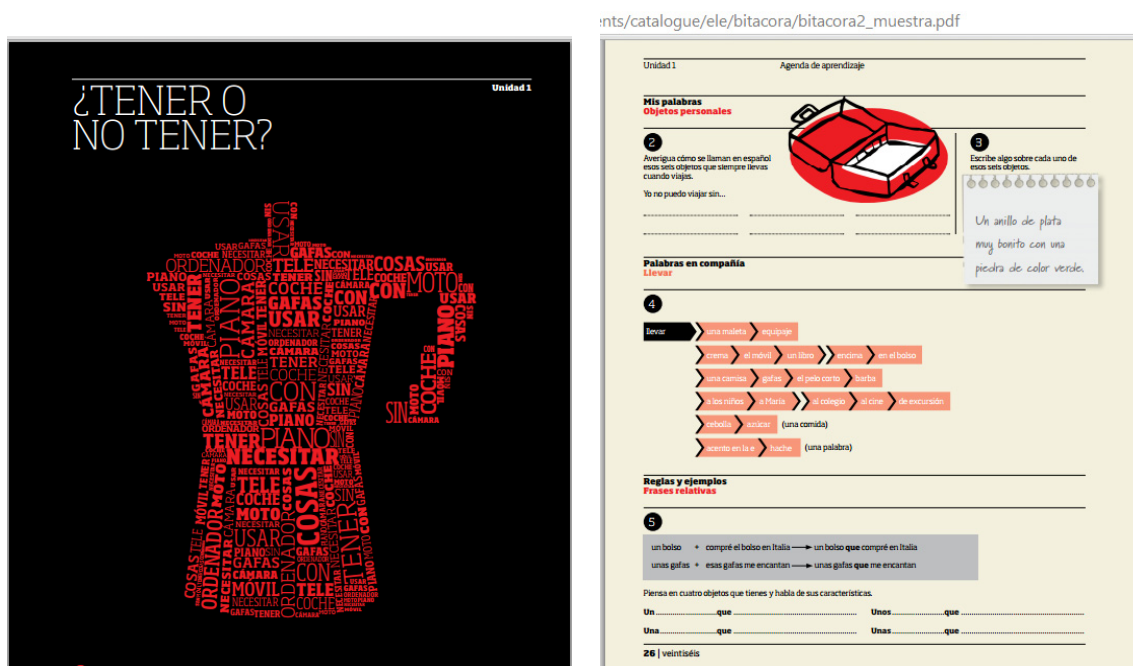


Figura 2. Unidad de muestra del catálogo ELE, manual de español para extranjeros *Bitácora 2*.

3.1. Adquisición y aprendizaje de segundas lenguas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los términos “adquisición” y “aprendizaje” han sido utilizados indiscriminadamente, si bien tienen dos significados distintos. Según Krashen, la adquisición es un proceso que se aplica exclusivamente la L1 del niño/a; todas las demás lenguas que se estudian (LS/L2) se “aprenden”. El autor reconoce que entre la adquisición y el aprendizaje¹⁷ existe una tangente, o sea, si se aprende la lengua extranjera o la lengua segunda reproduciendo los mismos procesos internos por los que atraviesan los niños/as, se puede hablar de adquisición de la LE o de la L2. La diferencia fundamental entre los dos procesos se resume en la

¹⁶ Las dos imágenes pertenecen al manual *Bitácora 2* editorial Difusión y, en nuestra, opinión es un claro ejemplo de la combinación de los dos enfoques citados. En estos manuales el léxico va acompañado de situaciones comunicativas y, mediante las tareas, se le pide al alumnado que lo utilicen.

¹⁷ En este trabajo los dos términos se emplearán indistintamente.

espontaneidad que caracteriza a la L1 y la formalidad que es propia del estudio de una lengua segunda. Tomando como guía a Luque y Vila vamos desarrollando los estadios evolutivos del lenguaje de los más pequeños (1990: 176-182). Generalmente, el niño/a en su corta vida comienza a aprender del contexto familiar y a medida que crece recibe estímulos de los diferentes contextos a los que está expuesto. Su adquisición empieza desde muy pequeño, percibiendo los primeros sonidos el niño/a aprende a reconocer su reducido entorno. A los dos años el niño/a ya se muestra capaz de satisfacer sus primeras necesidades y adquiere la habilidad para organizar sus primeras frases. Cada año de su vida el vocabulario se duplica hasta llegar al periodo de la escolarización, donde aprende la gramática y se enfrenta a un contexto distinto; en este momento se completa la lateralización del cerebro y desarrolla sus capacidades cognitivas. Además de ampliarse su vocabulario, se enriquece incluso de significados polisémico y denotativo. Aprende a distinguir el condicional del subjuntivo, habla perfectamente concordando el género y el número, aprende a leer y escribir. Entre los siete y los doce años llega a una completa autonomía lingüística, adquiere y sienta sus conocimientos matemáticos y sintácticos y cuando llega a la adolescencia o pubertad alcanza el dominio de diferentes contextos: el pensamiento que hasta ahora ha sido solo concreto pasa a ser abstracto. Cuando llega a la edad adulta la adquisición espontánea de su lengua materna se puede considerar completa, adquiere el dominio de los diferentes registros y de la sintaxis, y el vocabulario ya enriquecido sigue su ampliación ilimitada. A estas alturas, es oportuno hacer mención a Jakobson, quien publicó en 1969 *Langage enfantin et aphasie*, obra que aún hoy sigue siendo fundamental para abordar el estudio de la adquisición infantil del sistema fonológico de una lengua. Concretamente, el autor distingue dos primeras fases: (i) el periodo de balbuceo, de carácter prelingüístico y (ii) el periodo lingüístico o de adquisición del lenguaje. Desde el punto de vista cronológico, el periodo lingüístico o semiótico, se divide en diferentes etapas:

- a) Etapa holofrástica (desde los 9/12 meses a los 18).
- b) Etapa de las dos palabras (desde los 18 meses a los 24).
- c) Etapa telegráfica (desde los 24 meses a los 36).

Los estadios del desarrollo se suceden de forma invariable, aunque el ritmo de la adquisición es variable, dependiendo de cada niño.

Piaget en su teoría sobre las distintas fases de adquisición de lenguaje infantil, destaca tres etapas importantes:

a) Etapa pre-lingüística. Caracteriza el primer año de vida del niño y sus primeras vocalizaciones.

b) Etapa lingüística (desde el segundo año de vida). El niño comienza a distinguir los fonemas, imita y señala los objetos que se encuentran a su alrededor.

c) Etapa pos-lingüística. Tras la infancia y la llegada de la adolescencia el individuo adquiere la función simbólica del lenguaje.

Krashen elabora un modelo sobre la teoría de la adquisición de L2, conocido como *modelo del monitor*. Según esta teoría, los adultos que quieren aprender una lengua extranjera pueden internalizar sus reglas de dos formas: mediante la adquisición o bien a través del aprendizaje. Como hemos afirmado antes, la diferencia principal se centra en el hecho de que la adquisición es un proceso subconsciente donde no se corrigen los errores y no hay enseñanza; por otra parte, el aprendizaje implica la enseñanza y el estudio de las reglas gramaticales. El autor afirma que si el contexto donde se utiliza la L2 es natural eso puede determinar un proceso de adquisición de las normas que regulan un idioma de forma parecida a la internalización de la L1 por los niños/as.

Por otra parte, en el aprendizaje sobresale la intención formal y voluntaria del alumno/a de aprender un nuevo idioma, su contexto será artificial (el aula), la gramática será su primer contacto con la LE o L2, quien le da los estímulos es el profesor/a. La internalización consciente de las reglas sirve de *monitor*, es decir, es una guía para controlar y autocorregir la producción de lo que se ha aprendido. La capacidad de aportar correcciones a lo que se produce no pertenece a todos los individuos y, desde luego, se activa solo cuando el hablante quiere centrarse más en la forma que en la comunicación; eso supone incluso disponibilidad de tiempo. Krashen señala además que el monitor es típico incluso de los hablantes nativos, pues cuando ellos se autocorrigien ajustan su producción a las reglas de la lengua objeto. En las primeras fases del aprendizaje, es decir, cuando el conocimiento de la L2 resulta aún limitado, el hablante de L2 se apoya en su L1 y en el monitor para derivar las reglas que subyacen a la lengua segunda (Krashen, 1977). Sin embargo, Krashen arguye que el monitor se activa en los

adultos o, mejor, en los adolescentes, porque han madurado la capacidad de pensar en una teoría abstracta de la lengua.

La “adquisición” es un proceso que subyace a la consciencia, no es un estudio programado de la lengua y los errores; a medida que el niño/a crece estos se reducen significativamente. En cambio, en el aprendizaje los errores son frecuentes y cada vez que se manifiestan han de corregirse para evitar que se fosilicen; las estructuras gramaticales se aprenden aisladas mientras que en la lengua materna difícilmente se adquieren errores, pues se suele avanzar gracias a los estímulos y refuerzos externos. Adquisición y aprendizaje tienen una línea de demarcación sutil y según Lenneberg (1967) llega un momento en la vida del niño/a en que se pasa de la “adquisición” al “aprendizaje”: ese momento es la pubertad. No obstante, no se excluye la posibilidad de que un adulto, a través de sus destrezas, pueda alcanzar un total dominio en una L2. Hay que decir a este propósito que los adultos consiguen un aprendizaje creativo de la lengua extranjera muy similar al de los niños.

Una definición más científica de los dos procesos nos llega de McLaughlin, que describe la adquisición como un *proceso automático* constituido por nodos que siempre se quedan activados y que funcionan a través de una conexión por asociaciones. Toda la información que poseemos se almacena a largo plazo. Por ejemplo, pensando en nuestra lengua madre, cuando queremos expresar algo no nos detenemos en pensar lo que se debe decir, más bien hablamos automáticamente sin ningún tipo de control. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera es un *proceso controlado*, porque los nodos no están totalmente activados y la información que entra se almacena a corto plazo. Dicho esto, podemos afirmar que mientras el proceso automático se caracteriza por cierta espontaneidad, el proceso controlado presenta más límites.

Estudiosos de diferentes disciplinas como, por ejemplo, sociólogos, antropólogos, psicólogos y lingüistas, llevan mucho tiempo estudiando de dónde viene la capacidad humana de hablar, qué relación hay entre el lenguaje y el pensamiento o qué factores intervienen en el aprendizaje. Éstas son solo algunas de las preguntas y por mucho que se haya intentado responder a ellas siguen permaneciendo abiertas o con múltiples interpretaciones teóricas. Tanto la adquisición como el aprendizaje han sido objeto de extensas investigaciones científicas.

Las teorías sobre la adquisición y el aprendizaje siguen siendo numerosas, fundan sus raíces principalmente en el conductismo y en el innatismo. La mejor manera de interpretarlas es manteniendo una mirada abierta a diferentes interpretaciones, aunque a veces puede resultar difícil entender las diferencias entre ellas. Por su definición y clasificación muchas veces se encuentran bajo las mismas etiquetas teorías iguales o totalmente diferentes. Puesto que aún se desconocen cuáles son los mecanismos exactos que intervienen en nuestro cerebro a la hora de adquirir o aprender la L1, la L2 o LE, es importante no mantener una postura sectaria.

Las teorías más relevantes que han sido elaboradas para tratar la adquisición del lenguaje son: el conductismo, el cognitivismo, la teoría biológica del desarrollo del lenguaje, la teoría mentalista y la teoría sociológica. Haremos una descripción general de cada una de ellas.

(a) El *cognitivismo* es una rama de la psicología que se ocupa de los procesos cognitivos profundizando en cómo los seres humanos adquieren la información del contexto que les rodea, considerando incluso cómo éste influye en el aprendizaje. Según el cognitivismo la adquisición del lenguaje se realiza a través de asociaciones, puesto que se trata de un proceso mental que va enriqueciéndose con estructuras cada vez más complejas. Esta teoría considera la mente del ser humano como un ordenador constituido por reglas complejas y entramadas, que constantemente elabora la información que recibe y la almacena para luego reutilizarla a fin de solucionar eventuales problemas.

Según Piaget, en su obra *El lenguaje y el pensamiento del niño* (1926), en el ser humano se caracteriza por una capacidad que le permite reducir tanto las acciones físicas como las mentales en ciertos *esquemas* que, coordinados entre ellos, forman *estructuras instintivas*. A este propósito existe una diferencia importante entre el lenguaje del adulto y el lenguaje infantil: el adulto a la hora de expresarse controla su lenguaje en función del contexto social y del pensamiento que, según Piaget, es anterior al lenguaje. En cambio, el niño/a antes, de que maduren estos aspectos, desarrolla un lenguaje más egocéntrico.

El cognitivismo se centra en la idea de que el proceso de aprendizaje es el resultado de la organización o reorganización de los procesos cognitivos. Considera al individuo, más que una entidad pasiva, una entidad activa, capaz de construir y resolver

problemas. Esta teoría, evidentemente enfocada hacia una base psicológica, analiza cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otra forma, se interesa por la manera en que la mente humana piensa y aprende. El objetivo de esta teoría es enseñar a pensar o enseñar a aprender, mediante el desarrollo de habilidades estratégicas que permitan convertir al sujeto que aprende en un procesador activo, interdependiente y crítico en la construcción del conocimiento. Aprender de memoria no conduce a la interiorización y a un buen uso de las estructuras de la L2, por eso el cognitivismo basa el aprendizaje en la *Teoría del Procesamiento de la Información*, según la cual los conocimientos y el aprendizaje de los alumnos/as son contruidos en la memoria del aprendiente a través de esquemas. Según el cognitivismo, el aprendizaje se convierte en un proceso individual y es por eso por lo que se debería desarrollar en el alumno/a la potencialidad cognitiva para que éste se convierta en un aprendiente capaz de solucionar los problemas lingüísticos a través de lo que ha aprendido.

En el marco del cognitivismo el profesor/a debe organizar y desarrollar las experiencias didácticas necesarias para favorecer el aprendizaje del alumno/a. Al mismo tiempo, es el encargado de promover las estrategias cognitivas y motivadoras de sus alumnos a través de la experimentación que dará lugar al aprendizaje significativo, proporcionando a los estudiantes actividades de control respecto a su trabajo y al desarrollo de los conocimientos, así como sobre la obtención de los objetivos fijados anteriormente.

Con la llegada de métodos didácticos más recientes, se opta por hablar de competencia léxico-semántica dentro del concepto más amplio de la competencia comunicativa. Por otra parte, el estudiante desempeña un papel activo en todo el proceso de aprendizaje puesto que posee la suficiente competencia cognitiva para aprender a aprender y solucionar los problemas. Desde este punto de vista, el estudiante ha de ser capaz de aprender de forma autónoma mediante el desarrollo propio de los conocimientos que necesita en cada momento y según sus propios intereses.

Resumiendo, podemos afirmar que la teoría cognitivista defiende que se aprende sobre todo observando el contexto y las conductas de las personas que el individuo encuentra durante el proceso de aprendizaje. De hecho, en su aplicación al aula, tanto el profesorado como el alumnado deben mantener una relación interactiva.

Además, la interacción en el aula es importante porque gracias a la colaboración entre los estudiantes se favorece el aprendizaje. El profesor/a actúa como guía del alumno/a y poco a poco va retirando esas ayudas hasta que el alumno/a pueda actuar cada vez con mayor grado de independencia y autonomía.

(b) *El conductismo*. En 1957, Skinner elabora la teoría *estímulo-respuesta-refuerzo*. Este paradigma percibe el aprendizaje como la imitación y la reproducción de actos lingüísticos y de acciones. Mediante la repetición mecánica se forman hábitos, de ahí que se considere que el aprendizaje no es más que una secuencia de acciones y hábitos que se reproducen por imitación. Skinner basa esta teoría en la observación que él mismo hace de los niños/as; según el autor, el niño/a aprende por imitación y va construyéndose su universo lingüístico repitiendo exactamente lo que ve Baralo (1999) afirma que, de acuerdo con esta teoría, el niño es una *tabula rasa* que no aporta nada al proceso, y que su aprendizaje depende exclusivamente de los estímulos que reciba del exterior, del medio en que está inmerso.

Si entre los años cuarenta y sesenta los estudios de adquisición de lenguas estuvieron dominados por la corriente conductista, dicho paradigma fue más tarde ampliamente superado porque ofrece una explicación parcial de cómo se aprende una lengua, ya que no da respuesta a aspectos más complejos y abstractos. Skinner no llegó a explicar, por ejemplo, por qué creamos oraciones nuevas que no son producto de la imitación (función creativa del lenguaje). Chomsky, en cambio, afirma que gracias a estos principios universales todos los seres humanos son capaces de producir un número ilimitado de oraciones.

(c) *Teoría mentalista*. El impacto de las teorías conductistas se vio frenado por el desarrollo de la hipótesis innatista, encabezada por Noam Chomsky, que ya en 1957 con la publicación de *Estructuras Sintácticas* empezó a difundir sus teorías, universalmente aceptadas como “gramática generativa”. De hecho, Chomsky en 1959 dio a conocer una teoría nueva basada en la concepción de que el niño/a aprende porque su mente está programada para hacerlo. En efecto, según Chomsky, el cerebro posee un dispositivo de adquisición del lenguaje o DAL que permite a los niños/as llegar a hablar como hablantes nativos, más o menos siguiendo las mismas fases. Se habla, así, de una predisposición innata para el aprendizaje lingüístico. Siguiendo la teoría del innatismo, el niño/a posee incluso una *gramática universal* o GU que le permite aprender cualquier

idioma mediante la exposición directa a la lengua. Se llama *gramática universal* porque es el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas. Esta capacidad, innata y específicamente humana e independiente del resto de capacidades, se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una de ellas. Los hablantes acceden a la gramática universal a través de la activación del dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), aplicando a la lengua en cuestión los principios universales. Con la hipótesis de la GU, Chomsky pretende solucionar el problema lógico de la adquisición del lenguaje, es decir, explicar cómo puede el hablante adquirir el lenguaje en un período de tiempo relativamente breve y de manera regular, superando las insuficiencias del *input* que recibe. A este propósito, el estudioso cognitivista Lenneberg, en 1975, reconoce el lenguaje como el producto final de la maduración de los procesos cognitivos; eso quiere decir que el ser humano nace con unas capacidades que le facilitan la tarea permitiéndole la adquisición del lenguaje. El autor hace hincapié en la existencia de un periodo crítico de aprendizaje, que va desde los dos años hasta la pubertad del niño/a. En este periodo el niño/a consigue madurar la habilidad lingüística del hablante nativo, aunque no se excluye que a veces se puede adquirir una lengua extranjera perfectamente incluso después de la pubertad.

(d) *La Teoría biológica del desarrollo del lenguaje* ha sido elaborada por Lenneberg en 1975. El autor describe el lenguaje como la manifestación de unas tendencias cognitivas específicas de los seres humanos sanos que disponen de una estructura biológica que les permite desarrollar la capacidad de comunicación mediante el lenguaje. La percepción y la producción del lenguaje se reducen a procesos de categorización, cuyo factor fundamental es la función cerebral. El lenguaje en sí mismo puede variar con grande libertad, sin embargo, permanecen invariados aquellos rasgos cognitivos que subyacen al lenguaje. Según la teoría biológica, en todos los individuos se encuentra un estado lingüístico latente que se actualiza y llega a maduración a medida que el niño crece y llega a ser adulto. Entre los dos y diez años aproximadamente se desarrolla la fase conocida como “disposición para el lenguaje” que permite a los niños aprender cualquier tipo de lengua con la misma facilidad y rapidez. Esta teoría funda sus raíces en la consideración de que todos los seres humanos (sanos) poseen biológicamente una estructura cognitiva que les sirve para aprender a

comunicarse. Además cada lengua guarda un sistema interno que es exactamente igual a otros idiomas. Por todo ello, Lenneberg (1975: 413-421) afirma que:

1. la función cognitiva es específica para cada especie;
2. las propiedades específicas de la función cognitiva aparecen reproducidas en todos los miembros de la especie;
3. los procesos y capacidades cognitivos se diferencian espontáneamente con la maduración;
4. al nacer, el ser humano está relativamente inmaduro;
5. ciertos aspectos de su conducta y de su función cognitiva surgen sólo durante la infancia.

(e) *La Teoría sociológica de la adquisición del lenguaje* se remonta a los estudios de Halliday (1975) y se basa en los factores sociológicos; factores que resultan indispensable a la hora de adquirir una lengua. Tanto la teoría cognitiva como la teoría sociológica rechazan el innatismo como elemento fundamental de la adquisición de la lengua. Halliday describe este proceso en tres etapas que corresponden al desarrollo de la vida del niño/a.

En la fase primera el niño/a aprende a dominar algunas funciones extralingüísticas como la instrumental personal, la imaginativa y la informativa. En la fase segunda, el niño/a aprende a usar el lenguaje, se amplía el léxico, la sintaxis y los diálogos llegan a ser más largos y complejos. En la última fase o tercera, el lenguaje se adecua y madura en cuanto se llega a la etapa de adulto.

Si hasta ahora hemos hablado de la adquisición de una L1, a continuación hablaremos de los procesos que intervienen en la adquisición/aprendizaje de una L2. Si bien los estudios en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras ha adquirido una notable importancia en los últimos años gracias al Análisis Contrastivo, aún no se ha podido responder a preguntas que aún siguen abiertas: por ejemplo, no somos capaces de explicar por qué en las mismas situaciones de aprendizaje hablantes de L2 aprenden de forma distinta.

Como hemos afirmado antes, el aprendizaje es un proceso voluntario y personal, por eso son muchos los factores que intervienen en ello. Dichos factores se clasifican en: *factores externos*, relacionados con el contexto y la situación del aprendizaje; *factores internos*, centrados en los conocimientos personales del individuo y la

influencia de la LM; *factores individuales*, como la personalidad, la inteligencia, la motivación o la edad.¹⁸

Por la influencia e interacción de todos estos factores puede resultar difícil aprender un nuevo idioma; eso no significa que no se pueda alcanzar un nivel cercano al hablante nativo, sino que después del periodo crítico señalado por Lenneberg, puede ser que cueste más trabajo lograrlo.

A nivel teórico tomamos como punto de referencia las investigaciones de corte chomskiano, que sostienen la posibilidad de que tanto la GU como el DAL se activen a la hora de aprender una L2. No cabe duda de que en el aprendizaje de una Lengua Segunda influye significadamente la Lengua Materna, que es responsable de la producción de los errores que se cometen en la L2 (Liceras, 1996).

Existe una diferencia importante entre el aprendizaje en edad adulta y en edad infantil: en los adultos, por ejemplo, la LM llega a convertirse en una especie de GU; por otro lado, los problemas se solucionan a través de *mecanismos generales* en lugar de utilizar el *dispositivo de adquisición del lenguaje*. En los niños/as, en cambio, se ha demostrado que el aprendizaje de una LE llevado a cabo reproduciendo todos los *input* que podrían caracterizar la comunicación real, se alcanza un aprendizaje similar a la LM (Martín Martín, 2003).

Una autora conocida en este campo ha sido E. Bialystok, quien proporciona un modelo para describir el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Su modelo se divide en tres partes: *aducto*, *conocimiento* y *educto*.

(a) La parte llamada *aducto* se refiere a la exposición a la información de la L2.

(b) El *conocimiento* consiste en la utilización de la información adquirida; se puede manifestar como *conocimiento implícito* y *conocimiento explícito*. La diferencia entre los dos se encuentra en la manera de incidir en la información de la L2; de hecho mientras el primero almacena y produce, el segundo actúa como amortiguador: almacena y explicita tanto reglas como información para luego en la tercera parte, la del educto, producir en la L2 (Liceras, 1996).

¹⁸ De los factores que influyen en el aprendizaje de una L2 hablaremos con más detenimiento en los párrafos que siguen.

(c) El *educto* se refiere a la lengua que el aprendiente produce y encuentra su sinónimo en la palabra inglés *output*. Generalmente, la investigación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se centró primero en estudiar el papel del *aducto*, si bien muy pronto los lingüistas se dieron cuenta de que uno de los procesos fundamentales para el estudio de la adquisición, tanto de la L1 como de la L2, era también el *educto*. Sin embargo, centrarse solo en el análisis del *input* se revelaría insuficiente para explicar cómo se desarrolla la adquisición por parte del niño/a. Mediante el *educto*, es decir la producción de datos, es posible construir su interlengua. Es fundamental no olvidar que del *output* de un alumno/a el nativo o bien el profesor puede fácilmente llegar a entender el *input* o *aducto*.

E. Bialystok, en su artículo *A Theoretical of Second Language Learning* (1978), afirma, en primer lugar, que es posible convertir el aprendizaje en adquisición y que en situaciones similares se realiza un aprendizaje distinto de la L2 por efecto de las distintas estrategias de cada individuo. Las características de los sujetos involucrados en el aprendizaje permiten incluso que un alumno/a domine más un aspecto de la lengua segunda que otro. Durante el proceso de aprendizaje los conocimientos que llegan de la L2 se almacenan en la parte izquierda del cerebro, que es menos vulnerable y constituye la llamada memoria implícita; cuando el aprendizaje es explícito o consciente, en cambio, se almacena en el cerebro a través de redes neuronales. A estas alturas todos los estudios reflexionan sobre si un conocimiento definido como explícito puede en un momento dado convertirse en implícito. Aunque se ha estudiado y publicado bastante sobre el aprendizaje de una lengua segunda, está todavía muy lejos la comprensión de todos los procesos y los mecanismos que subyacen e intervienen en el aprendizaje de la L2. Además, autores como la misma Bialystok o McLaughlin (1987) están convencidos de que mediante la práctica y la repetición de determinadas estructuras se puede convertir lo aprendido explícitamente en conocimiento implícito.

En el ámbito de la adquisición-aprendizaje de segundas lengua ha de incluirse el tema de la importancia de la lengua materna en el aula de L2, sin duda un tema muy debatido a lo largo del siglo XX. Con respecto a la lengua española, entre las publicaciones más importantes, citaremos a José Miguel Martín Martín “La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua” (2000) y la tesis doctoral de María del Mar Galindo Marino *La lengua materna en el aula de ELE* (2013).

Como suele suceder cuando se plantean cuestiones de este tipo, profesores, investigadores y alumnos/as adoptan posturas distintas y a veces contrapuestas. Por una parte se incluyen los más extremistas, que ven la L1 como una amenaza al aprendizaje de la L2, por la otra, los partidarios de un equilibrio en el uso de la L1. Hoy día, a la luz de la reciente formulación de la teoría sociocultural, el docente ha de tener en cuenta una serie de factores que van más allá de la mera enseñanza de idiomas. Hemos hablado a lo largo de nuestro trabajo de factores sociales, psicológicos y culturales que pueden incidir en la ASL. Aunque se intente controlar y separar las dos lenguas, el idioma materno siempre estará allí presente e influirá en cómo el aprendiente adquirirá la lengua segunda o extranjera. Dada la importancia que este asunto ha tenido a lo largo de todo el siglo XX continúan las investigaciones para llenar el vacío que aún tenemos en la clase de E/LE. No obstante las posturas que se generan frente a la cuestión, pensemos que prohibir el uso de la lengua materna pueda tal vez tener una repercusión negativa en el aprendizaje (sobre todo en las primeras etapas), limitando la comprensión y produciendo malestar y desconfianza en los estudiantes ya preocupados por las dificultades que puedan tener. Es evidente que un debate tan importante tiene sus pros y contras. Según Karen Stanley en el artículo “Using the First Language in Second Language Instruction: If, When, Why and How much?” (2002), se discuten las posibles ventajas y desventajas del uso de la L1 en clase de idiomas. La autora en el *TESL-EJ Forum* afirma: “Generally, few instructors feel that the primary language of instruction should be the L1. However, there seems to be a wide range of opinion on the degree of L1 use¹⁹”.

Según Stanley, no obstante las opiniones divergentes, la decisión de utilizar la L1 puede depender de factores como las normas socioculturales, la edad, la motivación y los objetivos de los estudiantes; por otra parte, han de considerarse incluso la metodología empleada, el contexto de aprendizaje, el nivel y el perfil monolingüe del grupo. Considerando todos estos elementos parece importante limitar el recurso a la lengua materna, aunque a la hora de desarrollar una clase la situación será distinta. El profesor será quien prácticamente llevará a cabo la clase y será él quien decidirá cómo hacerlo: influirán la experiencia, la orientación metodológica y la postura frente al uso de la L1.

¹⁹ Recuperado de <http://tesl-ej.org/ej20/fl.html>, se trata de un fórum *TESL-EJ Forum* abierto donde la autora comenta su artículo.

Estamos de acuerdo en afirmar que para facilitar el aprendizaje de un *input*, este debe ser alcanzable y comprensible por parte de los estudiantes, y en determinadas situaciones y etapas del aprendizaje el recurso a la L1 puede lograr este objetivo.

Sin embargo, según el estudio empírico conducido por Galindo Merino en la Universidad de Alicante, se ha demostrado que en aula el recurso a la lengua materna de los aprendientes es más frecuente de lo que se piensa. Un porcentaje muy elevado de los informantes, estudiantes de español de todos los niveles, prefiere que en el aula se utilice solo la lengua meta; al mismo tiempo algunos aprendientes admiten que la L1 se revela útil como estrategia de aprendizaje y de comunicación (Galindo Merino, XVIII Congreso Internacional ASELE: 272-273).

Se ha comprobado que la L1 en una clase de E/LE puede constituir un recurso útil por cuanto no solo favorece la memorización de sonidos, palabras y estructuras de difícil adquisición, sino que contribuye a planear y organizar el aprendizaje, a transmitir confianza en los aprendientes más introvertidos, fomentando las relaciones sociales del grupo.

3.2. Factores externos: *input* y contexto social

Aprender una lengua extranjera conlleva multitud de problemas y genera gran cantidad de cuestiones por la complejidad de los mecanismos que se desarrollan en el cerebro y que aún se desconocen. A día de hoy aún no se ha podido elaborar una teoría universal que explique cómo se realiza el aprendizaje de una L2 porque permanecen desconocidos los mecanismos que se activan a nivel cerebral. En efecto, a la hora de aprender un idioma intervienen diferentes factores que inciden para determinar el éxito o no del aprendizaje. Se suele distinguir entre *factores externos o sociales*, *factores individuales* y *conocimientos previos del aprendiente* (Martín Martín, 2003). En esta sección vamos a tratar de la relación que existe entre la sociedad y el aprendizaje de la L2, por cuanto de ella depende el grado de perfección de la lengua objeto.

Entre los elementos externos que más inciden en el aprendizaje de una lengua ha de considerarse el *input*, así como el *contexto* y la *situación* que rodea al aprendiente y que determina tanto el ritmo como la calidad y la perfección que se puede alcanzar en la lengua objeto. Cada contexto o situación se puede considerar como un conjunto de

factores sociales que influyen tanto en el aprendizaje como en la misma producción. Los factores sociales que determinan el *input* que el aprendiente recibe inciden tanto en la formación de la experiencia personal del mismo discente como en las oportunidades de aprendizaje.

Los aprendientes de una L2 pueden tener una predisposición diferente hacia la lengua objeto y esta preferencia depende en gran medida del aprecio que manifiestan tanto por la LM como por la LE. No cabe duda de que una predisposición positiva determina una experiencia exitosa, viceversa si es negativa el aprendizaje necesitará de un refuerzo (Ellis, 1994: 210). Tenemos conocimientos incluso de alumnos cuyo aprendizaje se inició con una expectativa notable y a lo largo del proceso menguó considerablemente, determinando una experiencia negativa. Generalmente, éste es un aspecto que caracteriza a los emigrantes, quienes, dependiendo de la edad y de la cultura, pueden integrarse con facilidad en la comunidad meta o bien sufrir siempre el hecho de ser inmigrantes.

Es bien sabido que el papel del *input* en la adquisición de una segunda lengua es fundamental, y es por eso por lo que las técnicas que se emplean en el aula han de facilitar la tarea a los aprendientes. Con el término *input* nos referimos a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo; en otras palabras, es la lengua que el aprendiente escucha o lee y que tiene el fin de transmitir e interpretar un mensaje más o menos comprensible. Wong, en *Input enhancement: From theory and research to the classroom* (2005), describe que el *input* contiene un mensaje o unos datos lingüísticos y por lo tanto el que lo oye, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. El *input*, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama B. D. Schwartz en *On explicit and negative data affecting competence and linguistic behaviour. Studies in Second Language Acquisition* (1993), contiene *input* de tipo gramatical, fonético y léxico, y mediante datos lingüísticos se alimentan los procesos mentales que intervienen en la adquisición de una lengua.

Como afirmó Selinker en *Interlanguage. International Review of Applied Linguistics* (1972), el sistema lingüístico que se empieza a crear el aprendiente se conoce incluso como sistema en desarrollo o *interlengua*, equivalente al sistema lingüístico del idioma materno y, como tal, necesita un *input* para que pueda crearse y desarrollarse. El *input* es un componente esencial porque sin este elemento no se

realizaría ninguna adquisición. El *input* o estímulo facilita la información lingüística adecuada para que los procesos mentales de adquisición empiecen a formular las hipótesis sobre cómo funciona la L2. Actualmente, en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL) el concepto de *input* ya no se debate porque se ha establecido ya su fundamental importancia.

En los estudios sobre los mecanismos que pueden influir en la adquisición de una L2, hay que citar la hipótesis del *input comprensible* elaborada por Krashen, y formulada en 1983. Según esta teoría, el aprendiente solo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un *input* o *aducto* lingüístico que incluya elementos de la lengua que sean ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. El *input* se define comprensible cuando el contexto ofrece la información adecuada para que se comprenda y a éste contribuye incluso la situación, los factores extralingüísticos y el conocimiento del mundo poseídos por el aprendiente. No hace falta que el aprendiente comprenda todos los significados de un mensaje, a veces lo que importa es entender el significado global de lo que se lee o se escucha.

Los seres humanos por naturaleza tenemos una capacidad de atención limitada, esto es, por falta de recursos cognitivos no logramos percibir y procesar todo lo que recibimos del entorno social que nos rodea. Lo mismo sucede cuando se trata de un *input* lingüístico: el aprendiente no tiene la capacidad de atender y procesar todos los componentes que el *input* contiene, como por ejemplo los componentes sintácticos, morfológicos, pragmáticos, fonéticos, discursivos y demás. Esta limitación propia del ser humano hace que algunos datos se atiendan y otras pasen desapercibidos. En el caso de los aprendientes principiantes esta situación se agudiza, y es por eso por lo que les cuesta mucho esfuerzo entender un mensaje en la L2, produciendo un gasto de todos los recursos de atención disponibles. A la información lingüística que se recibe y se entiende se le llama comúnmente *intake* y ese es el material que puede ser usado por los procesos mentales de adquisición para el desarrollo de la *interlengua*. Por todo ello, es importante crear las condiciones apropiadas para que los estudiantes estén expuestos a grandes cantidades de *input* de modo que, aunque sea de forma artificial, perciban las formas lingüísticas que en condiciones normales no percibirían.

Esta técnica nace de los principios desarrollados por Van Patten (1996, 2004) en su modelo de procesamiento del *input* y se basa en la forma en la cual los aprendientes

interpretan y procesan el *input*; es decir, en las estrategias cognitivas que aplican para tratar de entender el significado del *input*. Procesar el *input* es una expresión que solemos utilizar cuando queremos conectar la forma de un mensaje con su significado. Cuando el aprendiente escucha o lee una palabra y al mismo tiempo la asocia con su significado está procesando el *input*. La adquisición de la L2 ocurre cuando la forma y el significado de los mensajes atendidos se conectan. Por esta razón no solo es suficiente atender al *input*, sino también asignarle un significado y entenderlo.

Van Patten, en su obra *Input processing and grammar instruction in second language acquisition* (1996), señaló “el principio de la primacía del significado”, según el cual cuando los aprendientes se encuentran ante al *input* lo procesan comenzando por su significado y luego por la forma. Los aprendientes intentan comprender primero el mensaje y luego analizan su codificación lingüística. El segundo principio, llamado “el principio del primer sustantivo”, evidencia que los aprendientes tienden a procesar o identificar el primer sustantivo de la oración, como el sujeto o el agente de la oración. Es importante subrayar que estas estrategias de procesamiento del *input* no siempre se revelan las más adecuadas para la adquisición de una L2.

Por lo que hemos comentado antes, el *input* comprendido o *intake* puede ser cualquier tipo de contacto con la LE, sea visual o auditivo. Krashen redujo su teoría a una fórmula que identifica con **(I)** el *input* comprensible y con **(i)** la parte de información nueva que el aprendiente ha de entender gracias al contexto y a los demás factores externos. La fórmula aparece así: **I+i**. El aprendiente adquiere una nueva regla o estructura cuando entiende el mensaje que se le proporciona el profesor/a o tutor/a puede utilizar diferentes tipos de materiales extralingüísticos para lograr la comprensión, como por ejemplo: dibujos u objetos que den al estudiante la posibilidad de recolectar significados. Una interacción oral puede ayudar mucho al estudiante siempre que sea comprensible. Esta hipótesis nos explica por qué los niños tardan unos meses en hablar un segundo idioma; ese periodo se conoce como *periodo de silencio*. Durante esta fase el niño/a comienza primero a construir su competencia y luego a producir según lo que ha aprendido; la adquisición se realiza solo cuando ha interiorizado **(I)** (Krashen, 1989: 9). Según esta teoría, empezar a estudiar un idioma en un contexto formal es importante porque ofrece la posibilidad de entender la lengua extranjera y de ser capaces de comunicar. A un nivel intermedio el aprendiente ya estaría en las condiciones de vivir por un tiempo en el extranjero, mejorando

cualitativamente su nivel de lengua y viceversa, a nivel intermedio estudiar en el aula resulta menos eficaz (Krashen, 1982).

Para que se pueda hablar de adquisición es necesario que una parte del contenido lingüístico sea desconocido. La teoría del *input* comprensible junto a la del *filtro afectivo* y a la hipótesis del *monitor* representa la teoría general de la adquisición de segundas lenguas elaborada en 1983 por Krashen. Según este autor, la fluidez en la actuación lingüística no se puede enseñar, sino que surge de manera natural en el aprendiente después de haber desarrollado su competencia mediante la interiorización del *intake*. En la mayoría de las situaciones el aprendiente entra en contacto con la LE a través de una enseñanza formal, por eso el profesor/a o el tutor/a debe aumentar progresivamente la cantidad del contenido lingüístico desconocido, para evitar que el aprendiente se encuentre en la situación de no entender lo que se le va a enseñar. Además, el *input* comprensible no puede ser fácilmente identificable porque eso no supondría un avance en la adquisición de la lengua meta. El *input* se relaciona incluso con el *output comprensible*, que Swain (1985) definió como la producción que el aprendiente hace después de haber procesado el *input*. Se hace hincapié incluso en la presión que se genera en el estudiante a la hora de comunicarse en la L2 por la utilización de todos los recursos lingüísticos que necesita. Sin embargo, el *output* contribuye a la elaboración del *input* por parte del profesor/a, porque es a través de la producción del estudiante como el tutor/a determina qué tipo de *input* necesita según sus dificultades. Por lo tanto, el profesor/a debe tener en cuenta incluso del *output* además del *input*, porque a la hora de producir en su *interlengua* un texto, el aprendiente debe hacerlo correctamente, a fin de evitar que produzca formas o estructuras de la lengua que sean incorrectas y lleguen a fosilizarse. La instrucción formal representa una especie de medida para controlar y corregir los errores. La comprensión es un elemento clave y sobre todo determinante en la hipótesis de Krashen; llegar a comprender un mensaje o un texto a veces puede convertirse en una tarea bastante complicada. Si el aprendiente se encuentra en un ambiente que no le gusta o se siente amenazado por algo o alguien, su afectividad creará un bloque en el proceso de adquisición.

Estudios recientes han confirmado la hipótesis de Krashen, han adoptando su teoría para la enseñanza de idiomas extranjeros. Long en *Problems in SLA* (2007), por ejemplo, afirma que la adquisición de una segunda lengua consiste en un proceso que debe ser facilitado por parte de la enseñanza. A lo largo de más de treinta años de

investigación se ha obtenido una información importante sobre cómo los humanos adultos adquirimos una lengua distinta de la materna y cómo la instrucción puede facilitar esa adquisición. El concepto del *input comprensible* basa la enseñanza en la presentación de una información conocida junto a otra nueva. El estudiante, gracias a los conocimientos previamente adquiridos, puede alcanzar el *input* nuevo de modo que se interiorice y forma parte de su *interlengua*.

No obstante, el objetivo de la enseñanza es hacer que el estudiante perciba la forma gramatical, pues siempre necesitamos que la interacción se realice en un contexto significativo. Es decir, el *input* conlleva cierta riqueza de significado, porque contiene un mensaje que los estudiantes deben entender. A pesar de que se han desarrollado numerosos estudios sobre el tema del aprendizaje de lenguas extranjeras, a día de hoy no se dispone aún de una teoría universal y falta mucho por descubrir en este campo.

3.2.1. Contexto y Situación

3.2.1.1. Contexto

Contexto y situación son dos aspectos sociales clave que influyen en el aprendizaje de una L2/LE: tanto el contexto como la situación se definen como medios sociales que incluyen factores personales y no personales.

L. S. Vygotsky, en *Mind in society: The development of higher psychological processes* (1978), concibe el *contexto social* como un elemento que incide en el aprendizaje, más que las actitudes y las creencias. El contexto es importante porque está presente en todo el proceso de desarrollo de la lengua extranjera, incidiendo en los procesos cognitivos del aprendiente. Ya desde que el niño nace comienza su primera relación con el contexto familiar; durante su crecimiento ese contexto se amplía, entra en contacto con las estructuras reguladoras de la sociedad y, en fin, adquiere incluso el contexto cultural de la sociedad en la que vive y madura. El individuo no puede alejarse de este elemento y, en consecuencia, su desarrollo lingüístico e intelectual se moldeará por efecto del ambiente que le rodea y de las interacciones que se desarrollarán. Hoy, desde nuestra perspectiva europea, gracias al avance tecnológico y al incremento de la movilidad entre los ciudadanos de la Unión, se puede aprender una lengua en cualquier tipo de contexto. En primer lugar, cuando se aprende un idioma en el mismo lugar donde se habla, se suele hablar de *contexto natural*; aquí el aprendiente recibe un *input*

constante que le llega de su entorno, es decir, de la comunidad hablante que comparte la lengua meta. De hecho, siendo la lengua de la sociedad, el aprendiz puede construir su aprendizaje de manera más espontánea y natural, llegando a entender incluso los matices de la lengua objeto, y teniendo entre otras ventajas la suerte de enfrentarse a contextos reales. La lengua objeto en este tipo de situación pasa a ser aprendida como segunda lengua o SL. Ésta se convierte en lengua extranjera o LE cuando se aprende en un contexto artificial, por ejemplo, en los sistemas educativos. Cuando no pretendemos mencionar ni el contexto ni la situación de aprendizaje, solemos utilizar el término L2, tanto para la segunda lengua como la lengua extranjera. Sin embargo, existe incluso un contexto mixto de aprendizaje que definimos SL-M y que caracteriza, por ejemplo, a los emigrantes que asisten a clase de lengua para extranjeros en un país de diferente idioma. La relación entre el contexto informal y natural representa un punto de debate importante, sobre todo por la diferencia de aprendizaje que produce. De hecho, en un contexto natural el aprendiente puede mejorar y practicar hasta aspectos específicos de la LS. El aprendizaje en contextos naturales no siempre se puede alcanzar aunque sería preferible el aula, sobre todo porque las condiciones sociales que lo caracterizan ayudan al aprendiente a madurar diferentes estrategias de aprendizaje. De hecho, en el aula la relación entre el discente y el docente nunca podrá llegar a ser espontánea como una interacción comunicativa que tenga lugar en la calle. Shinke-Llano afirma que

[...] se puede definir segunda lengua el aprendizaje de aquel idioma que se adquiere en un contexto natural y cuya perfección en la producción se parece a una lengua nativa, en cambio lengua extranjera es aquel idioma que difiere en ese aspecto (in Ellis, 1994: 215).

Para ayudar a los estudiantes a mejorar sus lenguas segundas, los sistemas educativos de muchos países del mundo organizan viajes de estudio y de estancia en un país a elegir. Y ello para que los aprendiente mejoren su calidad de la lengua.

La LE y la L2 difieren sobre todo en la producción de reglas más complejas que son difíciles de enseñar en un contexto limitado, como puede ser el aula, porque el *input* disponible no es suficiente para que se aprenda naturalmente. No obstante las dificultades que conlleva el aprendizaje en general, es importante subrayar que aprender una lengua en un contexto natural no lleva a una perfección gramatical del aprendiente. Por otra parte, se ha comprobado que todos los alumnos que aprenden la gramática en un contexto artificial tendrán un uso más cuidado de la misma.

3.2.2.2. Situación

Hasta ahora hemos hablado del contexto como elemento determinante en la adquisición de una LE. Otro aspecto que tenemos que considerar es la *situación de enseñanza* donde los aprendientes están involucrados. Cuando se habla de situación de enseñanza nos referimos al “contexto” o, mejor, a las circunstancias donde el aprendizaje se desarrolla desde el principio hasta el final de todo el proceso. A través de estas circunstancias el aprendiente entra en contacto con el *input*, o sea la LE, y según la calidad y la cantidad del *input*, el tipo de profesorado y de alumnado, la edad, la metodología, las técnicas o las estrategias se determinará una experiencia de mayor o menor éxito. Todos los elementos que acabamos de comentar a lo largo de esta sección están íntimamente relacionados entre ellos desde la perspectiva social, puesto que influyen notablemente a lo largo de todo el proceso. Por esta razón sería mejor, antes de comenzar la enseñanza de una LS, intentar analizar tanto la situación como el contexto en que se realizarán la enseñanza y el aprendizaje. Un análisis previo de dichos factores resultaría útil y eficaz para trazar, y luego alcanzar, los objetivos del curso.

Cuando se habla de entorno o contexto social se hace referencia al ambiente en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada individuo, y que está constituido por personas que pueden tener un menor, mayor o ningún grado de relación entre ellas, como por ejemplo: las familias, los amigos, los vecinos. El entorno está formado incluso por el conjunto de conocimientos o de valores que forman parte activa de la formación individual o educativa del aprendiente. El aprendizaje se puede realizar fuera y dentro de la escuela mediante el establecimiento de unas interacciones que han de ser necesariamente bidireccionales.

Por todo ello, el contexto se puede entender como un medio social dinámico porque a través de la interacción y de la comunicación entre los hablantes, el aprendiente construye su sistema de lengua segunda adquiriendo incluso aspectos sociales y culturales de la sociedad. Partiendo de la consideración hecha, S. Jacoby y E. Ochs formularon su teoría de la *co-construcción* de los dos sistemas considerando al individuo no como parte pasiva sino como sujeto activo que necesita relacionarse con los demás individuos. La adquisición de la segunda lengua se podría imaginar como un sistema que llega a completarse a través de la negociación de significados e incluso gracias a los estímulos del entorno social. Sin la influencia del contexto o de la situación

resultaría imposible construir la ASL. Desde la perspectiva de los estudios de Piaget, en la teoría del *constructivismo*, la ASL se percibe como un proceso de maduración individual, que se logra a través de las acciones propias del individuo y de la interacción con la realidad. Desde este punto de vista, el aprendizaje, en sentido general, es un descubrimiento del saber por parte del individuo mediante el contacto directo con la realidad.

A tenor de lo anteriormente expuesto, y todavía en el marco del constructivismo, estas aportaciones se completan con las contribuciones de Vigotsky, en el sentido de concebir el aprendizaje como un proceso de reconstrucción del conocimiento a través de la interacción entre la experiencia personal del alumno y su entorno o contexto social. Por otra parte, el aprendizaje es un proceso individual cuya responsabilidad recae en gran medida sobre el aprendiente y, en el proceso de aprendizaje, influye en gran medida el conocimiento directo de la realidad. Generalmente, el estudiante tiende a aprender solo la información que llega a conocer.

Gracias a los cambios aportados por la globalización y el avance tecnológico, incluso la enseñanza y el aprendizaje se han beneficiado de unos cambios considerables. El contexto y la situación se han modificado para ajustarse a las exigencias política o económica, y ello al ritmo que van marcando los individuos y de la sociedad.

Según el *MCER*, de acuerdo con el enfoque orientado a la acción, en este trabajo partimos de la base de que el estudiante va a convertirse, al final del proceso de aprendizaje, en usuario activo de la lengua que aprende. Por esta razón, es necesario hacer hincapié en un aspecto importante que caracteriza el aprendizaje del individuo. En efecto, el aprendiente de una lengua no adquiere exclusivamente estructuras lingüísticas y gramaticales, sino elementos culturales. Tanto la nueva cultura como la cultura materna convergerán porque el estudiante se convierte en un sujeto plurilingüe y desarrollará una interculturalidad. Analizando el uso que hacemos de la lengua podemos notar que varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. No podemos olvidar que la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas, y frente a ella el estudiante se comporta como una esponja por cuanto absorbe los estímulos que le llegan del entorno. Por otra parte, la necesidad y el deseo de comunicarse surgen cuando se presenta una situación concreta, y tanto la forma

como el contenido de la comunicación nunca serán iguales en todas las situaciones porque son una respuesta a cada estímulo.

En la enseñanza formal o guiada el profesorado intenta seleccionar y elegir diferentes ámbitos de la vida para preparar a los alumnos a adquirir la capacidad de actuar según las situaciones y los propósitos de comunicación. En este sentido, el *MCER* distingue algunos ámbitos de interés del estudiante que caracterizan el contexto como, por ejemplo: el *ámbito personal*, que es de la vida privada del individuo, centrada en su familia y en sus amigos, y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etcétera; el *ámbito público*, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos; el *ámbito profesional*, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión; el *ámbito educativo*, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa (*MCER*, 2001: 49). Es evidente que dependiendo de las situaciones y de los papeles sociales desarrollados por el individuo o aprendiente puede que los ámbitos se solapen entre ellos. Por otra parte, la competencia comunicativa del estudiante depende en gran medida del entorno físico y de la situación específica en que se relaciona e interactúa.

Hemos insistido en la idea de que el contexto es un concepto amplio y hasta ahora hemos hablado del contexto como el entorno físico que rodea al estudiante que adquiere la segunda lengua o lengua extranjera. En este sentido, es importante referirse a otro tipo de contexto: el *contexto mental* del alumno (*MCER*, 2001: 54).

Contexto físico y contexto mental del usuario de la lengua constituyen dos conceptos importantes y, al mismo tiempo, diferentes en el ámbito del aprendizaje de idiomas. El primer término hace referencia al conjunto de circunstancias física o simbólica que rodean un evento comunicativo; además de ser completamente independiente del estudiante, el contexto físico es sujeto a la interpretación por parte del hablante oyente. Sin embargo, la forma de percibir todo esto lleva al contexto mental; sobre este inciden, por ejemplo, la línea de pensamiento, la imaginación, los conocimientos ya interiorizados del mismo hablante, es decir todos aquellos procesos cognitivos internos del individuo.

3.3. Factores individuales: edad, aptitud, personalidad

Hasta ahora hemos analizado principalmente los factores sociales o externos que afectan el aprendizaje; sin embargo, existen una serie de elementos que son determinantes a la hora de aprender un idioma, sea una LE o una LS. Hemos afirmado antes que el individuo interpreta el contexto que le rodea; pues bien, esa interpretación se realiza mediante la incidencia de factores individuales como por ejemplo: *la edad, la aptitud, la personalidad y los factores afectivos*.

Hablar de factores individuales puede ser más o menos correcto dependiendo del punto de vista adoptado, como hemos afirmado antes; a la hora de comunicarse en un contexto concreto tanto los factores externos como aquellos “individuales” se mezclan.

3.3.1. Edad

El primero de los factores personales que vamos a tratar en nuestro trabajo es la *edad*. A lo largo de años de investigaciones se ha llegado a la conclusión que la edad del aprendiente se revela determinante en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda. Una primera distinción ha de hacerse entre el aprendizaje de los niños y el aprendizaje de los adultos; se ha demostrado a través de los trabajos de estudiosos y lingüistas como, por ejemplo, Krashen y Long, que los niños/as aprenden de manera distinta y su aprendizaje es más rápido con respecto a los adultos. En este sentido, se puede afirmar que la edad es un factor relevante porque no solo incide en todo el proceso de aprendizaje sino que a él se atribuye el grado de competencia que se alcanza. Pensando en el aprendizaje de los niños/as advertimos que ellos aprenden y reproducen los sonidos con más facilidad que los adultos. Por otra parte, los adultos tienen la ventaja de aprender con más soltura estructuras sintácticas más complejas, y eso porque desarrollan una perspectiva abstracta y abierta de la lengua meta.

A nivel neurológico, a medida que el niño crece va perdiendo la plasticidad cerebral por efecto de la separación de los hemisferios, proceso que se conoce como lateralización. Como hemos tratado antes, Lenneberg evidencia, en su hipótesis contenida en la obra *Fundamentos biológicos del lenguaje* (1967), una fase, llamada *periodo crítico*, que corresponde a la pubertad. Hasta que llegue ese momento los hemisferios trabajan juntos procesando diferentes actividades, entre las cuales se incluye el enfoque. Cuando el proceso de la división cerebral se completa, el hemisferio

izquierdo se ocupa de procesar toda la información relativa al lenguaje en un 90% (aproximadamente) de los hablantes. Según los estudios de K. Kim et al. (1997), en los sujetos que aprenden más de una lengua durante la infancia, esas lenguas comparten el mismo espacio en la parte del lóbulo frontal, mientras que en los individuos cuyo aprendizaje se desarrolla después de la infancia, la lengua segunda o L2 ocupa un espacio diferente del de la L1. En este sentido, la diferencia esencial entre ambos sujetos es que el niño/a conseguirá una perfección igual al hablante nativo con más rapidez, mientras que el adulto generalmente no logrará este nivel, aunque excepcionalmente llegue a una pronunciación muy cercana a la del hablante nativo. Es sabido que cambia incluso el *input* que se le envía al niño y al adulto; al niño, por ejemplo, se le facilita un *input* cargado incluso de cierta afectividad, puesto que se suele transmitir la información a través de actividades lúdicas y eso simplifica la tarea del aprendizaje. En este sentido, según las recientes aportaciones de estudiosos como G. Jia y D. Aaronson en “Age differences in second language acquisition: The dominant language switch and maintenance hypothesis” (1999), se evidencia incluso que los niños/as que aprenden la LE/LS antes de cumplir los diez años no solo se integrarán perfectamente con la lengua y la cultura de la L2 sino que tenderán a sustituir la lengua nativa por la lengua meta. En cambio, los que completan el aprendizaje después de esta edad, en su mayoría tendrán una consideración distinta de la lengua objeto, que será para ello solo una lengua de adopción. Retomando la teoría de Piaget citada en la sección dedicada a la adquisición lingüística, esa diferencia se explicaría por la capacidad de solucionar los problemas que se adquiere después de la pubertad.

El papel de la edad y la existencia de un periodo crítico constituyen, asimismo, la clave de la investigación en la ASL y, como afirman Hernández, Ping y MacWhinney:

the idea of a biologically determined critical period plays a pivotal role not just in linguistic theory, but in cognitive science as a whole (2005: 220).

Tanto E. Lenneberg (1967) como J. Lamedella, en su obra *General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition. Language Learning* (1977), mantienen la misma hipótesis, es decir, la existencia de una edad favorable para la adquisición-aprendizaje de una LS/LE. En cambio, autores como Susan Oyama en *A sensitive period for the acquisition of a non native phonological system* (1976), prefieren hablar de *periodo sensible*,

subrayando que a veces, aunque es evidente la diferencia entre el aprendizaje en edad infantil o en edad adulta, no se puede afirmar con certeza que es imposible aprender una L2/LE tras de la pubertad. Las hipótesis del periodo crítico hacen hincapié en las diferencias entre niños y adultos, llegando a la conclusión que los estudiantes más jóvenes aprenden más rápidamente, sobre todo la lengua oral. Los adolescentes, por ejemplo, aprenden todavía más rápidamente que los pequeños (Collier, 1995). La misma tesis ha sido confirmada por Ervin-Tripp, cuyo estudio analizó el aprendizaje de la lengua francesa de niños de edad entre 7 y 9 y 4-6. Las conclusiones sacadas del estudio demostraron que en los niños entre 7 y 9 años la producción era mucho mejor que en los de edad inferior. Para conseguir un aprendizaje completo los estudiantes necesitan adquirir un abanico variado de estrategias en la adquisición de la segunda lengua. Es sabido que en el contexto escolar eso sería inalcanzable por la gran variedad de contenidos y de significados que no se pueden tratar con detenimiento por falta de tiempo.

Interesantes datos son los que han sido extraídos de las investigaciones de Marinova y Todd (2003). Los autores han analizado el perfil de 30 aprendientes adolescentes de lengua inglesa, procedentes de 25 países distintos y hablantes de 18 idiomas diferentes. Los datos fueron recopilados a través de test y ejercicios narrativos para evaluar los conocimientos gramaticales y léxicos; se añadieron incluso actividades orales para evaluar tanto la espontaneidad del uso de la lengua como la pronunciación. La producción de los hablantes no nativos se reveló carente a nivel gramatical, de pronunciación y de vocabulario, mientras que en la comprensión semántica y discursiva no se presentaron relevantes diferencias. Un número reducido de aprendientes, solo dos, demostraron haber adquirido una pronunciación conforme a la de los nativos y caracterizada por un habla espontánea. Los tres perfiles que sobresalieron de la investigación fueron: tres mujeres casadas con tres nativos (demostraron tener un nivel nativo); en el tercer caso, tres mujeres que nunca habían estado en contacto con nativos alcanzaron una puntuación con un alto grado de perfección en los ejercicios, no así en la pronunciación. A través de este análisis se podría sacar la conclusión de que, aunque sean un número limitado, unas cuantas personas a lo largo de la vida llegan a alcanzar el nivel nativo de los hablantes de L2, y ello sobre todo si están en contacto constante con nativos de la lengua meta.

En este sentido, los estudios recientes enfocados hacia el aprendizaje-adquisición de en adultos han evidenciado la presencia de unas cuantas variables, relacionadas incluso con la LM/L1 que nos llevan a una consideración diferente; es decir, que los logros dependen de los propios individuos y del esfuerzo que realizan para alcanzar la competencia de los nativos (Moyer, 2004: 147).

Los aprendientes que adquieren la LS/LE después de la pubertad y que tal vez se confunden con los nativos deben su perfección de lengua a una poderosa motivación, así

como a la capacidad de mejorar el propio conocimiento y uso de la lengua objeto buscando incluso la interacción con otros nativos, leyendo y escuchando en la L2. Los individuos que alcanzan este nivel, en su mayoría trabajan con la lengua segunda o simplemente manifiestan una excepcional motivación que les permite alcanzar un alto grado de perfección, relacionada con la voluntad de vivir en la sociedad de la L2. Otro elemento que induce a valorar si el hablante de L2 ha adquirido el nivel nativo es el uso de frases y expresiones idiomáticas, siempre según el estudio hecho por Marinova y Todd (2003). Por lo que se refiere a la pronunciación, algunos expertos como Cook (1994) no consideran el acento un elemento relevante, mientras que otros como, por ejemplo, Bongaerts et al. (1995) opinan que la adquisición de una L2 no puede excluir la consecución del acento nativo. Los hablantes de L2 pretenden generalmente adquirir una lengua meta estándar y por ello intentan evitar el aprendizaje de pronunciaciones marcadas de determinados lugares donde son apreciables variedades lingüísticas.

Una posición completamente contraria a la del *periodo crítico* ha sido propugnada por E. Bialystock y K. Hakuta, en “Critical evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition” (2003), quienes intentaron demostrar la inexistencia de un periodo crítico o sensible basando su hipótesis en el estudio de todos aquellos individuos que, a pesar de ser adultos, demuestran un buen nivel de LE/L2 comparable perfectamente al que alcanzan los niños/as.

En la investigación reciente hay especialistas que intentan demostrar una hipótesis contraria acerca de la influencia de la edad, afirmando que en una fase inicial de aprendizaje los adultos se muestran más rápidos. No obstante, la mayor parte de los investigadores coincide en afirmar que los niños/as suelen alcanzar un mayor dominio en la pronunciación, mientras que los adultos avanzan más rápidamente en la sintaxis o la morfología; ello lo atribuyen a la transferencia que se realiza en los adultos de la L1 a

la L2, y a la presencia de técnicas y estrategias que han adquirido previamente a través de la adquisición de su lengua materna.

A nivel didáctico, la edad es un factor determinante sobre todo en la forma de desarrollar el currículo. En este sentido, es diferente un programa dirigido a niños/as con respecto a un programa cuyos destinatarios son alumnos adultos. De hecho cambian los objetivos, la selección de los contenidos, las actividades, la producción y selección de los materiales empleados durante la enseñanza-aprendizaje.

Para concluir, podemos decir que la edad es sin duda un elemento importante que influyen significativamente en el proceso de adquisición-aprendizaje de una L2/LE. A lo largo de treinta años de investigaciones se ha llegado a la conclusión de que existe una diferencia importante entre adultos y niños, puesto que la plasticidad cerebral determina la facilidad del aprendizaje, convirtiéndolo finalmente en adquisición. Al mismo tiempo, se necesita precisar que este no es el único factor, dado que ha de considerarse en relación con el contexto, la situación, el tiempo de exposición al *input*, la motivación, la aptitud, la personalidad y la inteligencia. Algunos de estos elementos ya han sido discutido mientras que otros se tratarán en seguida.

3.3.2. Aptitud

Dentro de los factores individuales que caracterizan el aprendizaje parece que la aptitud desempeña un papel clave, aunque los estudiosos siguen dudando sobre este concepto por no existir una idea universal de él. Resulta complejo para los lingüistas definir la aptitud, en primer lugar porque no se consigue establecer una distancia precisa entre la aptitud y la inteligencia, y en segundo lugar por las múltiples relaciones que tiene con el aprendizaje de la lengua segunda o extranjera. No obstante las muchas cuestiones abiertas, en las últimas dos décadas la aptitud ha sido uno de los elementos que más han influido en la determinación del éxito del aprendizaje de una L2 o LE. Intentando dar una definición de este concepto, Ellis (1985) afirma que los test de aptitud representan una buena medida para definirlo. Teniendo en cuenta las diferentes interpretaciones, no se ha llegado a un concepto unitario sino solo a la elaboración de diferentes habilidades que conducen al aprendiente durante el aprendizaje. J. Carroll y S. Sapon definen la aptitud como un conjunto de habilidades básicas que facilitan el aprendizaje de una L2/LE (en Dörnyei 2005: 23) y que asocian los sonidos a su representación gráfica, permitiendo identificar la normas gramaticales (Ellis, 1985). Es

sabido que la aptitud está muy relacionada con el aprendizaje de la lengua segunda o extranjera, de modo que los aprendientes mejores generalmente son los que tienen cierta inclinación para aprender los idiomas, teniendo así la posibilidad de adquirir las lenguas más rápidamente que otros (Lightbown and Spada, 2006).

Durante mucho tiempo, la *aptitud* no fue considerada un elemento importante por la convicción de que todos podían aprender una L2/LE de la misma forma. Incluso prácticamente dejó de ser objeto de estudio cuando hizo su aparición el enfoque comunicativo. En realidad no sucede así, pues cada alumno/a tendría que considerarse por separado a la hora de aprender, puesto que el aprendizaje se desarrolla de forma distinta de un individuo a otro. Sin embargo, Krashen (1981) no consideraba la aptitud como una característica determinante en este proceso; además, tampoco en el enfoque comunicativo se veía relevante. De modo contrario, la investigación reciente considera la aptitud un elemento clave del aprendizaje, y es por eso por lo que se intenta adecuar y adaptar los programas didácticos y los materiales según las diferentes aptitudes de los aprendientes.

Es sabido que la cuestión de la aptitud ha sido muy debatida a lo largo de los años, hasta el punto de que ha dado origen a diferentes corrientes de pensamiento. Existe un primer grupo que aboga por la existencia de una aptitud específica que se manifiesta a la hora de aprender una LE/L2; en este sentido, destacamos por una parte la teoría de J. Carroll y S. Sapon, expresada en “Test de Aptitud para Lenguas Modernas” o TALM (*Modern Language Aptitude Test*, en inglés); y, por otra parte, P. Pimsleu con la “Batería de Aptitud Lingüística” o BAL (*Language Aptitude Battery*). En un segundo grupo se encuentran autores como R. Ellis y S. Krashen, quienes consideran que en la investigación sobre la aptitud hay que incluir los aspectos comunicativos de la lengua; además, estiman que el test enfocado hacia la aptitud tiene una aplicabilidad limitada porque solo analiza la dimensión formal de la lengua. Asimismo, J. Cummins marca la diferencia entre una “destreza lingüística cognitiva académica”, o DLCA, y unas “técnicas comunicativas básicas interpersonales”, o TCBI; sin embargo, S. Krashen, basándose en la distinción que él mismo hace entre adquisición y aprendizaje, considera la aptitud exclusivamente como elemento de este último. P. Skehan, ha revisado posteriormente estas consideraciones y, según él, la aptitud se da por igual tanto en el aprendizaje como en la adquisición (Ellis, 1994).

En fin, en un tercer grupo hay que incluir a expertos como G. Neufeld, J. Oller y K. Perkins, quienes formulan sus teorías sustituyendo el concepto de “aptitud” por el de “inteligencia”, que es elemento común a todos los humanos y en función de ella se dominan las técnicas y las habilidades básicas y superiores. Por otra parte, Gass y Selinker han demostrado que aptitud e inteligencia referidas a la capacidad lingüística son dos conceptos que tienen que considerarse por separado (Ellis, 1994).

En los últimos años el interés hacia la aptitud ha crecido mucho por efecto de los estudios sobre los procesos cognitivos que afectan a la adquisición y el aprendizaje. Se han publicado diferentes estudios para ampliar las posibles hipótesis sobre este concepto, entre los más recientes destacamos autores como Grigorenko, Sternberg y Ehrman, que concibieron una nueva idea sobre el concepto de aptitud basada en la teoría de la inteligencia de Stenberg.

Afirmar con certeza si es posible adquirir la aptitud todavía sigue siendo un cabo suelto. Se ha desarrollado una perspectiva dinámica de la aptitud en relación con el contexto. La mayoría de los estudios siguen el mismo camino de las investigaciones de la ASL, sobre todo porque se tiende a facilitar el aprendizaje de la L2 por parte de los aprendientes. Por todo lo que hemos dicho antes, es evidente la importancia que tiene la aptitud en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, puesto que pone en tela de juicio incluso los mecanismos de la adquisición. En definitiva, los test que se facilitan para medir la aptitud del alumnado han de considerarse importantes en la medida en que nos ofrecen la posibilidad de mejorar la enseñanza, las técnicas y los materiales.

3.3.3. Personalidad

Es sabido que la adquisición de una segunda lengua tiene la característica de ser diferente de individuo a individuo, sobre todo a la hora de cotejar los resultados de este proceso. Adquirir la lengua materna, en cambio, no presenta el mismo rasgo por cuanto que, en condiciones normales, los niños consiguen un nivel de éxito y de dominio igual incluso en diferentes idiomas.

Otro elemento biológico que debemos señalar y que influye en la manera de aprender una LS es *la personalidad*. Hasta ahora hemos insistido en afirmar que cada individuo tiene características propias y particulares con respecto a los demás, es por eso por lo que todos estos rasgos externos o internos determinan positiva o

negativamente su aprendizaje. La personalidad conlleva algunas características cruciales relativas al comportamiento que cada sujeto adopta ante el estudio de una lengua extranjera. En efecto, en el contexto del aula el profesor/a se encuentra ante diferentes personalidades consiguiendo, por ejemplo, distinguir a los alumnos/as introvertidos de los extrovertidos. De hecho, estas dos dimensiones diferencian la forma de aprendizaje. El alumno/a extrovertido tendrá, probablemente, más éxito en el aprendizaje porque asistirá a las clases interactuando tanto con los docentes como con los demás alumnos y compañeros. Interactuando, contestando a las preguntas del profesor/a, tomando la palabra durante las clases o expresando su opinión... todo ello le permitirá sacar provecho del aprendizaje, sobre todo de la lengua extranjera o lengua segunda. Es fácil de entender que la extroversión representa una característica positiva de la personalidad del estudiante de LS/LE, pues le permite alcanzar mayor competencia comunicativa, aunque eso no signifique que necesariamente se alcance el dominio de la gramática. La participación activa de los alumnos en el acto comunicativo les permite aprender más cosas adquiriendo al mismo tiempo la lengua objeto. En cambio, el introvertido estaría mejor dotado para los conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua por el hecho de aplicarse más al estudio de la L2/LE.

El tipo de tarea comunicativa también puede influir en la disposición de los estudiantes para hablar. Según Richard-Amato (2003), en un aula en que se carece de respeto mutuo se pueden producir conflictos entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que inciden negativamente en el aprendizaje. Otro elemento que hay que considerar cuidadosamente cuando se habla de aula o grupo es el tamaño del mismo. Generalmente, los estudiantes de idiomas sienten miedo escénico a la hora de pronunciar un discurso ante a un gran grupo. Por lo tanto, los profesores/as tienen que ayudar a los estudiantes que necesitan apoyo y animarles a entender que nadie puede ser tan perfecto como los hablantes nativos. Además, los profesores/as deben enseñar a sus estudiantes la importancia de contar con el respeto mutuo en un aula donde cada uno de ellos pueda participar activamente.

Es evidente que el buen profesor/a no siempre tendrá discentes con la misma personalidad: por una parte habrá de satisfacer las curiosidades de los más activos, y por otra parte tendrá que crear las mismas condiciones de aprendizaje para los más introvertidos que presentan mayor dificultad en la comunicación oral. Su metodología

debería adaptarse a su alumnado; no obstante a veces resulta complejo porque al mismo estímulo distintos alumnos responderán de manera distinta.

M. Bernaus, en su obra *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (2001), afirma que:

Varios estudios sobre estos rasgos de personalidad relacionados con el aprendizaje de lenguas afirman que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados en los test orales, puesto que pueden improvisar con más facilidad que los introvertidos. En cambio, los resultados de los aprendices introvertidos en los tests escritos de LE (lectura y escritura), que requieren procesos más conscientes, superan en resultados a los obtenidos por alumnos extrovertidos (Bernaus, 2001: 81).

Puesto que estamos tratando factores internos que ocurren en el aprendizaje y que se demuestran determinantes a la hora de comunicarse en la lengua objeto, es importante que el docente gestione las diferentes personalidades de sus alumnos sin llegar a causar en ellos ansiedad o miedo con una actitud autoritaria. Por otra parte, una actitud por parte del docente comprensiva favorecerá la autoestima y el orgullo personal de los mismos alumnos, en particular de aquellos que no se arriesgan a la comunicación oral. Por consiguiente, la ausencia de vergüenza, de ansiedad y de temor de equivocarse por el escaso dominio de estructuras favorecerá la adquisición. Carmen Muñoz, en *Aprender idiomas* (2002), afirma:

[...] una persona que no tenga miedo a hacer el ridículo se arriesgará a usar una palabra o una expresión que no domina totalmente y a cometer errores; una persona que tolera la ambigüedad soportará la tensión de no entender todo lo que sucede a su alrededor; y una persona que no se queda bloqueada ante la pregunta del profesor o la perorata ininteligible del hablante nativo podrá aprovechar la situación para aprender del experto (Muñoz, 2002: 29).

La autoestima personal del alumno se alimenta y crece gracias a las valoraciones positivas de su entorno social, y en el aula dependerá de las notas positivas asignadas en las clases y del profesor/a.

En ese contexto se suele hablar con más frecuencia de tutor/a en lugar de profesor/a de idiomas porque esta figura asume importantes responsabilidades como, por ejemplo, entender a sus alumnos, escucharles y ayudarles transmitiéndoles confianza y valorando el más mínimo éxito que obtengan durante todo el aprendizaje. Por tanto, la autoestima también afecta a la enseñanza-aprendizaje de la lengua

extranjera, así como los factores afectivos, cuya influencia es también de suma trascendencia en tal actividad.

Puesto que cada aprendiente tiene su propio estilo de aprendizaje, no podemos dudar que los rasgos personales de cada uno de ellos influyen tanto negativa como positivamente en la adquisición de la lengua objeto. Numerosos especialistas, como S. Gass y L. Selinker, V. Cook, D. Larsen-Freeman y M. H. Long, coinciden en considerar la personalidad como un factor importante, hasta el punto de incidir en el propio proceso, del aprendizaje.

Resumiendo, las *diferencias individuales*, que como hemos visto pueden ser más o menos variables (edad, personalidad...), interaccionan con el aprendizaje, determinando lo que se va a adquirir y lo que ya se ha conseguido. Hemos profundizado en la importancia de la *actitud* en la adquisición de la LE/LS, por cuanto forma parte de la esfera cognitiva, y por eso se define como la habilidad que posee cada aprendiente, habilidad que le permite asimilar la lengua y procesarla lejos del contexto.

Otra característica que distingue a los discentes a la hora de enfrentarse a un idioma extranjero es el estilo de aprendizaje. No existen estilos de aprendizaje predeterminados porque todas las personas suelen tener estrategias y maneras de actuar que les son propias y, en la mayoría de los casos, uno de estos elementos suele predominar siempre. Los estilos de aprendizaje conllevan diferentes rasgos pertenecientes a la esfera cognitiva, afectiva y fisiológica, que sirven como indicadores relativamente fiables de cómo el alumno/a percibe los estímulos y responde a su ambiente de aprendizaje. Se llama *perfil de aprendizaje* la proporción en que cada persona utiliza sus diversas estrategias de aprendizaje. Puesto que cada persona emplea un estilo personal propio, tanto los métodos como las estrategias varían y pueden resultar eficaces para algunos pero, en cambio, no serlo para otros.

Los estudiosos, y sobre todo los lingüistas, suelen afirmar que existe una estrecha relación entre el aprendizaje y los factores afectivos (motivación o interés personal, creencias, rasgos innatos o aptitudes). La motivación sin duda ha sido uno de los factores más estudiado en ASL, por varias razones. Sobre todo, porque es un factor inestable y sujeto a cualquier tipo de variaciones durante todo el proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua. El grado de motivación en los alumnos y la mutabilidad de éste inciden en la actividad del tutor-profesor; el profesor/a tendrá que

buscar la justa metodología para levantar el ánimo de los más introvertidos y despertar la curiosidad de todos sus estudiantes. Eso puede resultar fácil aunque realmente no es así, por cuanto que cada aprendiente es un mundo aparte, por todas aquellas características que acabamos de comentar.

3.4. La motivación en el aprendizaje

Existe la creencia de que conseguir hablar y dominar una lengua extranjera depende de las habilidades cognitivas de los aprendientes. Pero los estudios de ASL han logrado demostrar lo contrario. En efecto, como hemos visto hasta ahora, pueden ser múltiples los factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De hecho, cuando se aprende una lengua objeto, sea de forma natural o guiada, se presentan numerosos obstáculos en su adquisición. El aprendizaje de LS es un proceso largo y, a la vez, agotador para el estudiante por eso el factor motivacional desarrolla en tal proceso un papel fundamental: si se mantiene alta la motivación el aprendiente tendrá más posibilidades de lograr éxito al final de dicho proceso. No cabe duda de que sin una motivación hasta el aprendiente más experto encontrará dificultades para adquirir la LS. Por su importancia pedagógica, la motivación ha sido objeto de numerosos estudios durante todo el siglo XX. Hasta 1990 las investigaciones habían estado influidas por los trabajos, de orientación psicológica, de Richard C. Gardner; sin embargo, a partir de esa fecha surgió un interés nuevo hacia el estudio de todos los mecanismos subyacentes al aprendizaje y, en particular, orientado hacia el aspecto motivacional.

Buscando una definición del término *motivación*, hemos advertido la pluralidad de significados y definiciones existentes. Fieles al Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), compartimos la definición del término *motivación* como: “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (s.v.). Los investigadores coinciden en esa definición interpretando la motivación como un comportamiento humano hacia un destino o un objetivo. En ASL delimitar la motivación presenta una notable dificultad porque el lenguaje es una entidad compleja; de hecho, la lengua no es solo un sistema hecho para la comunicación, sino que incluye la identidad del hablante y llega a ser un canal de comunicación social dentro de una comunidad. Además, la motivación contiene

procesos mentales que permiten el comienzo de una acción dándole fuerza durante todo el proceso de desarrollo.

Gardner, junto a otros investigadores, sostiene que la motivación constituye un elemento importante y determinante del éxito en el aprendizaje de una LS. Nos referimos al modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por el mismo Gardner y por W. E. Lambert en los años 70 del siglo XX, modelo que tuvo una notable repercusión especialmente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Este modelo distingue entre la orientación integradora de la motivación y la instrumental. Los alumnos/as que quieren aprender un idioma con el objetivo de entender mejor la cultura y la sociedad de la lengua objeto presentan una orientación integradora. En este sentido, la aptitud constituye una herramienta importante en la creación de relaciones sociales con intención comunicativa. Una motivación integradora permite que se aprenda con más rapidez y éxito con respecto a quien no muestra esta aptitud. Sin embargo, el deseo de convertirse en personas activas desde el punto de vista comunicativo acelera el aprendizaje.

La motivación integradora atiende no solo a las relaciones entre los individuos como miembros de una sociedad dada, sino incluso a las relaciones pluriculturales, es decir entre la cultura materna y la cultura de destino. Generalmente, los aprendientes que viven en países con diferentes lenguas y culturas manifiestan una profunda motivación integradora hacia el aprendizaje de los demás idiomas de su nación, con el fin de acercarse a su gente. Por ejemplo, los hablantes ingleses y franceses en Canadá, los alemanes, franceses e italianos en Suiza. La misma característica se advierte en los aprendientes cuyas familias tienen descendencias culturales distintas en otros países. Un aprendiente español con raíces americanas estará más motivado para aprender inglés con el objetivo de acercarse a una cultura que tiene una importancia personal para él.

Es interesante y sorprendente cómo las motivaciones integradoras, junto a una actitud positiva hacia la lengua y la cultura objeto, determinan una adquisición de éxito en todos los rasgos que caracterizan el idioma, incluidos los rasgos prosódicos (acento y pronunciación). Estos aprendientes suelen interactuar con más facilidad y eficacia con hablantes extranjeros y siempre están dispuestos a exponerse a la lengua hablada. Esta empatía hacia la cultura y la lengua meta facilita que los aprendientes logren una

imitación casi perfecta del habla extranjera y una mejor integración en la comunidad de habla.

Los aprendientes que tienen una motivación instrumental estudian el idioma solo a nivel escolar o académico. El proceso de aprendizaje desde este punto de vista es simplemente un paso para alcanzar el objetivo final como, por ejemplo, una certificación lingüística que acredite el nivel de la lengua o una cualificación profesional. Aunque el objetivo es diferente y, a la vez, la motivación integradora prevalece sobre la motivación instrumental, ambas tienen la misma importancia a la hora de estudiar el proceso de aprendizaje en diferentes aprendientes en función de la motivación. No cabe duda de que en ambos casos el proceso de adquisición-aprendizaje presenta su dificultad. En la actualidad se sigue investigando la interrelación existente entre los cuatro tipos de motivación, es decir: (i) extrínseca, o aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior; (ii) intrínseca, cuando inciden razones personales del propio aprendiente; (iii) instrumental, o motivación de tipo profesional, personal y académica; (iv) integradora, o necesidad de comunicarse e integrarse en la comunidad de habla.

Es sabido que Gardner y Lambert fueron pioneros en demostrar la correlación existente entre motivación y actitudes, por un lado, y adquisición, por el otro, a través de la aplicación de una batería de cuestionarios llamada AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery* o “Batería de Pruebas de Actitud / Motivación”), que mide los diferentes aspectos que intervienen en la motivación. Ambos autores, mediante este modelo socio-educativo, han ofrecido una visión global del proceso de aprendizaje, mostrando la incidencia de la motivación y de los factores individuales en dicho proceso.

Por otro lado, Gardner, en “The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings, and issues” afirma que una orientación integradora conlleva indefectiblemente un incremento motivacional que es posible medir en tres componentes esenciales: (i) el deseo de aprender la lengua, (ii) la intensidad motivacional, en términos de esfuerzo cognitivo y comportamental para realizar tal fin, y (iii) el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. La investigación realizada por Gardner, en la cual se aprecia particularmente la distinción entre motivación integradora y motivación instrumental, ha representado una guía para todos aquellos estudiosos que, durante cincuenta años de investigaciones, han

reelaborado su modelo. Éste último se basa en cinco principios que constituyen la fuente principal de toda la literatura del aprendizaje. Podemos resumirlos de la siguiente forma (Gardner, 1988):

- I. *Principio de la orientación integrativa*: Hace referencia al motivo principal de aprendizaje de una L2, a las actitudes e intereses personales del aprendiente.
- II. *Principio de la creencia cultural*: El interés cultural de la lengua meta incide como motivo integrador y facilita el aprendizaje de una L2.
- III. *Principio del aprendizaje activo*: Los individuos que manifiestan un nivel alto de motivación lograrán un resultado mejor en el aprendizaje porque consiguen una exposición mayor a la lengua de la comunidad de habla de la lengua meta.
- IV. *Principio de causalidad*: La motivación es el motor-cause del aprendizaje.
- V. *Principio del doble proceso*: Estrecha relación entre motivación y aptitud en el proceso de adquisición-aprendizaje de la lengua objeto.

Dichos principios subyacen a todo tipo de investigación sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y, por su carácter universal, han sido y siguen siendo tomados como puntos de partida de las más variadas investigaciones. De hecho, los estudios realizados a partir de los noventa fue orientar la atención de las investigaciones hacia el contexto de enseñanza en cuanto elemento incidente en la manifestación motivacional del aprendiente. Así, Dörnyes señala tres principales componentes que tienen cierta relevancia a nivel motivacional: el *nivel lingüístico*, el *nivel del alumno* y por último el *nivel de la situación de aprendizaje*. Cada dimensión se divide a su vez en factores más específicos, por ejemplo, el primer nivel distingue entre la *motivación integrativa/instrumental*, mientras el segundo nos da informaciones sobre los factores que pueden caracterizar el aprendizaje individual, autoconfianza, ansiedad, preconcepciones sobre la L2. La esfera más elaborada es la tercera, en cuanto que asociada con diferentes aspectos del aprendizaje como, por ejemplo: el tipo de *silabo* utilizado en el curso, los materiales, la metodología de enseñanza y las actividades concretas presentadas al alumnado. El profesor/a desarrolla a su vez un papel importante a nivel motivacional: su manera de hacer, su personalidad, el estilo didáctico autoritario o

democrático inciden de manera positiva o negativa en la manera en que el alumno/a se asoma al aprendizaje de una lengua extranjera. El último componente abarca una visión más amplia porque se refiere a los aprendientes considerándolos como un grupo. Esta detallada subdivisión de los componentes motivacionales hecha por Dörnyes nos ofrece una descripción amplia de la motivación en el aprendizaje-adquisición de idiomas extranjeros, aportando una interpretación más profunda y variada del término. Por otra parte, todos estos factores, presentados más concretamente, pueden incurrir en variaciones dependiendo de quienes participan en el proceso y del contexto sociocultural. Estas variables ayudan a estudiar todos los fenómenos lingüísticos que intervienen en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas.

La motivación en el aprendizaje de idiomas, como acabamos de ver, desempeña un papel vital. Es la motivación el factor que produce comunicadores eficaces en una LS por sembrar en ellos la confianza en sí mismos. También tiene la capacidad de crear alumnos/as que continuamente se dedican a mejorar y perfeccionar el propio aprendizaje, incluso después de lograr una meta específica. Los profesores/as que se dedican a la enseñanza de idiomas extranjeros necesitan de métodos precisos para motivar a sus estudiantes, tanto en el aula como fuera de la clase. El entorno del aprendizaje, una alta autoestima, una actitud positiva, un claro entendimiento de los objetivos de aprendizaje de idiomas, la participación activa y continuada en el proceso de aprendizaje de idiomas, representan factores determinantes que contribuyen al éxito del aprendizaje de idiomas. Por encima de todo, es posible construir la motivación hacia el aprendizaje de idiomas, desarrollando en el aprendiente las siguientes cualidades: la confianza en sí mismo, la experimentación del éxito, la satisfacción, y una buena relación profesor-alumno, así como las relaciones entre los propios alumnos. Todos estos factores parecen tener una conexión y correlación sólida con el componente motivacional.

La autoconfianza es el componente más eficaz en el aprendizaje de idiomas porque proporciona a los estudiantes la energía y el optimismo necesarios para seguir adelante con su propio aprendizaje. También crea las condiciones adecuadas para adquirir la lengua objeto, disfrutando del proceso de aprendizaje, y para la experimentar la comunicación real. En general, los estudiantes que alcanzan mayor éxito en el aprendizaje de idiomas parecen tener una mayor autoestima que el resto. La falta de creencia en la propia capacidad le impide al alumno/a el logro de esa tarea, es decir

aprender la lengua meta. Por otra parte, se cree que una vez que los estudiantes ganan confianza en sí mismos, la propia confianza aumenta progresivamente, gracias al éxito, a la satisfacción y a las relaciones sociales que experimentan. Es sabido que experimentar el éxito tanto en el aprendizaje de una LE como en cualquier otra disciplina proporciona a los estudiantes más ambición para perseguir una nueva meta. Por otra parte, les permite manifestar el intenso deseo de comunicarse con los demás. El solo hecho de lograr la comunicación en un idioma diferente del propio, motiva que algunas personas se muestren satisfechas de transmitir sus pensamientos. Algunas personas, por otro lado, fortalecen su motivación cuando se sienten apreciados por otros. Hay una similitud evidente entre la experiencia de éxito y la satisfacción. En definitiva, se cree firmemente que la experiencia del éxito está relacionada con la sensación de satisfacción.

De acuerdo con lo que acabamos de afirmar, un estudiante tendrá dificultades para llevar a cabo el aprendizaje de un idioma en un ambiente estresante. También se recomienda que las clases sean amenas, cambiando y alternando el orden de los ejercicios según las destrezas. Los estudiantes deben ser capaces de usar las habilidades que se enseñan en el aula para actuar en la realidad. Esto implica que para que los estudiantes logren el éxito esperado, es esencial que los profesores creen un ambiente de aprendizaje relajado. Por otra parte, una clase de lengua debe contener una variedad de materiales y actividades que estén centrados en desarrollar todas las habilidades necesarias. Animando a los estudiantes a practicar todas las destrezas, se conseguirá una clase más motivada y competente.

Los profesores han de saber encontrar formas creativas, así como el método más flexible para enseñar el idioma extranjero y aumentar la motivación del estudiante, desarrollando una relación mutua con sus alumnos. Para alcanzar este fin, los profesores necesitan entender a los estudiantes que: provienen de diferentes orígenes, albergan diferentes intereses, metas futuras y personalidades variadas. Una vez que el profesor haya entendido a sus alumnos podrán elegir entre las distintas estrategias de comunicación adaptadas a cada estudiante, lo que creará una relación de confianza entre el docente y el estudiante. Este tipo de relación hace que el ambiente del aula se convierta en más agradable y seguro, dentro del cual el alumnado pueda aprender de forma positiva y sin temor. Podemos añadir que lo que ocurre en las clases de lengua se

debería extender más allá de las paredes del aula, creando un vínculo entre lo aprendido en las aulas y lo que ocurre fuera de éstas.

Estamos de acuerdo en que las lenguas no se pueden aprender exclusivamente en el contexto del aula porque el aprendizaje de un idioma requiere la comunicación en situaciones de la vida real. Es esencial que aprendan no sólo a comunicarse en el idioma, sino que adquieran o conozcan también la historia y la cultura que lo define.

Para el mantenimiento de la motivación en un contexto formal de aprendizaje el profesor/a necesita no solo la elección de un método, sino el desarrollo de estrategias que pueda incorporar a su trabajo. Hasta ahora nos han resultado fundamentales los estudios de autores como Dörnyei e István Ottó (1998), Arnold (1999), quienes en sus investigaciones han intentado realizar una clasificación de todos los factores relevante desde el punto de vista de la motivación, profundizando en las técnicas y las estrategias aplicables en el aula.

Según Mary McGroerty, en *Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics* (1998), los profesores tendrían que presentar a los alumnos el idioma desde una perspectiva de interacción social, en lugar de dejar que el alumno/a se construya una perspectiva más rígida de la lengua. La figura del docente es la clave de todo el proceso porque los estudiantes lo consideran un ejemplo lingüístico y cultural de la L2 y, por otra parte, de él depende en gran medida el éxito del aprendizaje. El profesor/a debe facilitar la familiarización del estudiante con la cultura de la lengua meta, con tal motivo se ha procedido a introducir los elementos culturales en el aula, utilizando materiales auténticos de la cultura meta, y obteniendo un notable impacto motivacional. La introducción y el conocimiento de los aspectos culturales en el aula es un factor importante porque ayuda a prevenir choques culturales.

En gran medida, los estudiantes modelan el aprendizaje según la presentación que el docente hace de sí mismo. Es necesario que los profesores les hagan entender cuáles son los objetivos meta, es decir, han de apoderarse no solo de un nuevo sistema lingüístico, sino de otra cultura diferente. Un profesor/a que se muestra seguro de sí mismo en el habla y en la manera de conducir una clase transmitirá a sus alumnos la tranquilidad y la justa confianza para aprender. Esto sucede todos los días en la vida diaria: vamos absorbiendo las emociones negativas y positivas de nuestro entorno social. Las buenas relaciones entre profesorado y alumnado, junto a un ambiente

relajado, reducen la posibilidad de cometer errores a causa de aquel filtro afectivo que, según Krashen, impide la adquisición de la L2/LE. P. D. Hammlton, en *The insignificance of Learners' Errors. A Philosophical Investigation of the Interlanguage Hypothesis* (2001), afirma que la presencia de los errores puede incidir sobre la motivación porque, en un entorno formal caracterizado por la competición entre los participantes, constituye una prueba de incompetencia.

Es sabido que para contribuir a la creación de un ambiente positivo sería necesario: exponer los objetivos de aprendizaje, presentar de forma inductiva las estructuras, mantener alto el nivel de atención en el aula a través de distintas actividades, así como la claridad en los mecanismos de evaluación. Las actividades y los objetivos han de introducirse de manera ordenada y clara desde el principio, respetando los niveles establecidos por el MCER. La gradación de los niveles según las dificultades de los aprendientes es importante para evitar incurrir en un sentimiento de frustración. Por eso, se toma en consideración la teoría del *input comprensible*. A través del *input* poseído y ya conocido, el alumno/a se sentirá justamente motivado para superar las dificultades al adquirir la información nueva. Además, emplear tareas facilitadoras sería útil para mejorar el aprendizaje, alternando las actividades más complejas con las más simples. Por otra parte, es importante que la clase se desarrolle a partir de argumentos actuales porque, de esta forma, la lección resulta más atrayente. Los estudiantes que ya poseen esos conocimientos previos estarán más motivados y seguros; por otra parte, el conocimiento previo favorece la activación de unos procesos cognitivos que producen autoconfianza y seguridad en el alumno. Del mismo modo, el profesor ha de facilitar la adquisición de la autonomía de los aprendientes apoyando los distintos estilos y estrategias de aprendizaje propios de cada estudiante. En la mayoría de los casos, el problema para muchos profesores de idiomas es la manera de fomentar el interés de los estudiantes. La motivación es fundamental en el aprendizaje de idiomas sobre todo porque hace que los estudiantes vayan incrementando una actitud positiva y motivadora hacia la lengua meta y su propio aprendizaje, disfrutando de la comunicación real. Además, el alcance del éxito y de la satisfacción está muy vinculado con la motivación. Para que los estudiantes de idiomas actúen espontáneamente y sin estrés, es necesario que exista una confianza entre el profesor y ellos. La confianza en sí mismos, las buenas relaciones profesor-alumno, así como las relaciones entre los

alumnos, desempeñan un papel esencial en el desarrollo de la motivación de los estudiantes de idiomas.

La motivación, aunque es un concepto de difícil definición, representa un elemento imprescindible a la hora de hablar de aprendizaje de L2/LE. A lo largo de esta sección hemos querido ofrecer una perspectiva más amplia y variada del mismo concepto, abordando diferentes fuentes de pensamiento. Sin embargo, y no obstante las muchas investigaciones sobre el elemento motivacional, el camino sigue presentándose arduo, y ello por la influencia del contexto de enseñanza y de todas aquellas variables que pueden incidir en el desarrollo de la motivación y determinar el éxito del aprendizaje. De todas formas, tiende a ocupar un lugar prioritario, sobre todo en una sociedad que deriva hacia el multilingüismo.

3.5. Estrategias de aprendizaje

Antes de entrar en el tema específico y ofrecer una definición de lo que entendemos por *estrategias de aprendizaje*, nos parece apropiada ofrecer una reflexión personal sobre el tema. Pensando en nuestra vida diaria y en los diferentes contextos en los que nos encontramos involucrados, ¿cuántas veces hemos tenido que recurrir a conductas o pensamientos que nos facilitan el recuerdo de un nombre olvidado o la memorización de frases? Si nos encontramos en un país extranjero, ¿cómo interpretamos las frases en el otro idioma para entender más o menos su significado? ¿Qué estrategias y habilidades empleamos para facilitar la comprensión y relacionar el conocimiento previo con la nueva información? Para solucionar estos problemas u otros que afectan a nuestra vida, empleamos de forma consciente (o, a veces, automática), las medidas más adecuadas para alcanzar el objetivo final, cualquiera que este sea. Cuando nos equivocamos solemos intentar nuevos caminos y cuando finalmente acertamos repetimos las mismas condiciones en otras situaciones más o menos similares. Trasladando estas reflexiones personales al aprendizaje de una L2/LE pensamos que aprender un idioma presenta numerosas dificultades, es por eso por lo que el alumno/a suele recurrir a determinados *trucos* o *estrategias* para comunicarse en la lengua extranjera. Se puede alcanzar la comunicación lingüística en el otro idioma empleando estrategias comunes a todos los aprendientes y otras que son características de cada

alumno; por otra parte, a veces, los aprendices han de *aprender a aprender* cómo utilizar esos “trucos” para alcanzar el fin deseado.

A nivel didáctico, el concepto de “estilo” o “estrategia de aprendizaje” ha adquirido un puesto prioritario a partir de los años setenta, como consecuencia de la importancia dada al proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, el docente se impone el objetivo de dejar una huella en los estudiantes, es decir, lograr que ellos mismos sean quienes desarrollen la capacidad de comunicarse en la lengua meta. Sin embargo, el proceso de aprendizaje se ha situado en primer plano por ser el objetivo prioritario que los estudiantes deben perseguir a través de los consejos y del programa de enseñanza que debe favorecer esa meta. El profesor/a tiene que conocer a sus alumnos para poder desarrollar las estrategias apropiadas para ellos. Sin embargo, cada persona a la hora de aprender adopta diferentes métodos, recursos o herramientas que van variando según la materia, los conocimientos previos, la motivación o el contexto en el que se desarrollan. Tanto con la psicología humanista como con la psicología cognitiva el papel del aprendiente ha pasado a ser activo, por esta razón se intenta profundizar en aquellos factores y elementos que le facilitan la tarea de aprender. La acción didáctica se dirige al aprendiente, que se considera un individuo con un conjunto de intereses, de características culturales, de factores personales, de capacidades diferentes. Se trata de un ser que, utilizando sus conocimientos previos, se apodera (o trata de apoderarse) de una lengua y cultura nuevas. Teniendo en consideración lo que acabamos de afirmar, se ha desarrollado una importante línea de investigación metodológica que, analizando todos estos factores, ha pretendido profundizar en la importancia de las estrategias de aprendizaje para conseguir el éxito lingüístico.

La metodología didáctica actual pretende mejorar la enseñanza centrándose más en el papel del aprendiente, potenciando las estrategias de aprendizaje y logrando la autonomía del aprendiz. Además, es importante enseñar a los estudiantes las técnicas para aprender, entender y reutilizar la información nueva. Por ello es tan necesario conocer cuál es el estilo propio de cada alumno e intentar emplear los recursos y estrategias de estudio que más se acerquen a su modalidad de aprendizaje. Es sabido que, de toda la información que recibimos, nos quedamos solo con una parte, y es la manera en la que seleccionamos ese tipo de información lo que diferencia un estilo de otro. Puesto que aprender no significa (o no solo significa) almacenar la información

aprendida, hay que saber cómo organizar, clasificar y relacionar todo los datos que constantemente nuestro cerebro recibe dentro y fuera del aula.

Las estrategias de aprendizaje son los pensamientos y las acciones que los aprendices utilizan para lograr un objetivo: aprender. A lo largo de las muchas investigaciones se ha llegado a una definición uniforme del concepto, que se entiende como cualquier conjunto de operaciones, medidas, planes, rutinas utilizadas por el alumno para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la información, de manera intencional (Wenden y Rubin, 1987).

Numerosas investigaciones han identificado las estrategias de aprendizaje utilizadas por aquellos estudiantes que han aprendido lenguas segundas o extranjeras y, al mismo tiempo, se ha podido documentar la eficacia del aprendizaje en los aprendientes menos exitosos a la hora de adquirir el lenguaje, evidenciando una sensible mejoría de su rendimiento y potenciando sus herramientas. La investigación aplicada sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas investiga la viabilidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices de idiomas más eficaces, enseñándoles algunas de las estrategias de aprendizaje que los estudios descriptivos han identificado como característicos del aprendiente exitoso (Rubin, 1975; Stern, 1975).

La identificación de las estrategias de aprendizaje no resulta una tarea fácil porque se basa en su mayoría en una serie de relatos e informes escritos por los mismos estudiantes. Aunque el auto-informe puede resultar poco preciso si el alumno no evalúa su propio proceso de aprendizaje con veracidad, sigue siendo la única manera de identificar los procesos mentales que ocurren a la hora de aprender. Como Grenfell y Harris (1999: 54) han señalado:

[...] No es fácil entrar en el interior de la del cerebro humano y averiguar lo que está pasando allí. Trabajamos con lo que podemos conseguir, que, a pesar de las limitaciones, ofrece elementos de reflexión [...].

Las estrategias de aprendizaje son en su mayor parte no observables, aunque algunas pueden estar asociadas con un comportamiento observable. En casi todos los contextos de aprendizaje, la única manera de saber si los estudiantes están utilizando estrategias de aprendizaje en el ejercicio de una tarea idioma es a través de preguntas. Los datos que los informes verbales producen se utilizan para identificar las estrategias de aprendizaje de idiomas porque la mera observación no captura los procesos mentales.

A través de entrevistas retrospectivas, entrevistas de recuerdo estimulado, cuestionarios, diarios y revistas escritos, y el pensamiento en voz alta, se han podido identificar algunas de las estrategias que intervienen en el aprendizaje. Cada uno de estos métodos tiene limitaciones, pero cada uno de ellos proporciona pistas significativas sobre las estrategias que se activan durante el aprendizaje. Por ejemplo, en las entrevistas retrospectivas se pide a los alumnos que describan lo que estaban pensando o haciendo durante una tarea de aprendizaje completada recientemente (O'Malley y Chamot, 1990). La limitación de este método es que los estudiantes pueden olvidar algunos de los detalles de sus procesos de pensamiento, o pueden describir lo que perciben como la respuesta “correcta”. Una entrevista retrospectiva, en cambio, parece revelar con más probabilidad y precisión las estrategias reales de aprendizaje de los estudiantes durante una tarea porque el estudiante es grabado en video mientras se realiza la actividad, pidiéndole que describa sus pensamientos en ese momento específico. Diarios y revistas también han sido utilizados para recopilar información acerca de las estrategias utilizadas por los alumnos de idiomas. En ellos, los alumnos escriben observaciones personales acerca de sus propias experiencias de aprendizaje y las formas en que se han resuelto o intentado resolver los problemas de idioma (ver, por ejemplo, Carson y Longhini, 2002). Rubin sugiere el uso de los diarios como una manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia metacognitiva de sus propios procesos y las estrategias de aprendizaje que usan. Es sabido que la investigación sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas comenzó en la década de 1970, gracias a los avances de la psicología cognitiva (Williams y Burden, 1997). Al respecto, J. Rubin realizó un estudio en el que la atención se centró en las estrategias de los estudiantes de idiomas con éxito. En tal estudio puso de manifiesto que, una vez identificadas las estrategias, estas podrían representar una herramienta útil para los estudiantes que tenían menos éxito en el aprendizaje. Rubin, en “What the Good Language Learner Can Teach Us” (1975), clasifica las estrategias de aprendizaje de acuerdo con los procesos que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de idiomas. Wenden (1986) sostiene, por su parte, que hablar de las estrategias empleadas por los buenos aprendientes de idiomas es una actividad preliminar constructiva porque puede ayudar a los demás estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje han sido estudiadas por numerosos investigadores y expertos profesionales, y han sido también ampliamente clasificadas. No obstante, la mayoría de estos intentos de categorizar las estrategias de aprendizaje de lenguas no refleja avances

fundamentales, a pesar de las amplias taxonomías de estrategias establecidas de acuerdo con los resultados de la investigación mediante la aplicación de diferentes métodos de recolección de datos. Estos estudios pretenden ayudar tanto a los profesores de idiomas como a los estudiantes de lenguas. Cada trabajo, llevado a cabo desde perspectivas distintas, añade un matiz diferente, dejando abierta la mirada hacia nuevas conclusiones. Antes de comenzar a clasificar las estrategias de aprendizaje según los diferentes autores, nos parece conveniente hacer una pequeña reflexión sobre la importancia de los errores entendidos como estrategias empleadas por los aprendientes, de niveles básicos, en el aprendizaje. S. Fernández López (2004a: 421), basándose en Corder (1967), mantiene que:

Los errores son un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su LM y del mismo modo los aprendientes de una LS.

Al aprender un idioma, resulta evidente que uno de los primeros pasos que el estudiante da es el recurso a su L1 como mediadora. La *transferencia* de un idioma a otro es una estrategia rentable en las diferentes etapas de aprendizaje. A través del estudio de la *interlengua* y el análisis de los errores se han podido descubrir las estrategias que los alumnos llevan a cabo a la hora de favorecer el aprendizaje de la lengua extraña. Claramente, a medida que el aprendiente va avanzando en el aprendizaje va cambiando sus estrategias, es decir, se pasa de una relación estrecha entre la LM y la LS a unas estrategias más cercanas a las que utilizarían los nativos. A partir de la información que conocen los aprendientes, estos intentan identificar la nueva; eso lo consiguen, por ejemplo, a través de hipótesis, de razonamientos generalizados sobre las reglas sintácticas, haciendo comparaciones con otros idiomas que conocen mejor; muchas veces mediante la deducción lógica llegan a la construcción de nuevos significados y nuevas palabras. Estas estrategias o trucos que el aprendiente utiliza de forma involuntaria, han sido estudiados a través de los errores que el mismo produce. El error representa, pues, el primer contacto con el estudio de las estrategias de aprendizaje y ha de servir para identificar y solucionar los problemas que surgen en los diferentes estadios del aprendizaje. Durante mucho tiempo el error ha sido considerado como una falta imperdonable pero, gracias a la investigación y a las aportaciones de Corder, se ha podido ampliar esa idea, habiéndose convertido el error en un elemento fundamental que puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es cierto que, en un principio, los investigadores se acercaron a este tema porque no encontraban una motivación que explicase el porqué de los diferentes niveles de aprendizaje en el aula. Esa diferencia determinaba la presencia de aprendientes mejores que otros en el aula. De estas observaciones comenzaron a surgir listados de consejos, elaborados para permitir incluso al estudiante con menos habilidades llegar a ser un *buen aprendiente*. Diversas observaciones llevaron a Rubin (1975) y Stern (1975) a describir las características personales, los estilos y las estrategias más importantes de los “buenos” estudiantes de idioma; así, creen que los buenos estudiantes de LS o LE deben:

1. Encontrar su propio camino, asumiendo la responsabilidad de su propio aprendizaje.
2. Organizar la información sobre el lenguaje.
3. Ser creativos, y tratar de sentir la lengua como propia, experimentando su gramática y su léxico.
4. Crear oportunidades para la práctica de la lengua dentro y fuera del aula.
5. Aprender a vivir con la incertidumbre de no confundirse y continuar hablando o a escuchando sin entender algunos de los significados.
6. Utilizar las estrategias de memoria para retener lo que se ha aprendido.
7. Producir errores.
8. Utilizar los conocimientos lingüísticos que ya poseen.
9. Utilizar claves contextuales para facilitar la comprensión.
10. Aprender a hacer conjeturas inteligentes.
11. Conocer fragmentos de lengua como totalidades y rutinas formalizadas para ayudarles a comunicarse con los demás.
12. Aprender a usar ciertos trucos y estrategias para mantener conversaciones.
13. Adquirir ciertas estrategias de producción para llenar los vacíos.
14. Utilizar diferentes registros de habla y de escritura, y aprender a variar su idioma dependiendo del menor o mayor grado de formalidad de la situación.

Dichos autores, mediante estos consejos amplios y sugerentes, tenían el objetivo de incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, orientando a los estudiantes a reflexionar sobre su manera de aprender y eligiendo el camino estratégico más apropiado a su personalidad.

Acercarse al tema de las estrategias de aprendizaje nos obliga a enfrentarnos a una gran variedad terminológica debida a las diferentes interpretaciones y aportaciones existentes (se habla por ejemplo de estrategias *directas*, *indirectas*, *cognitivas*, *metacognitivas*, *socioafectivas*). Como se puede ver en las clasificaciones que aparecerán enseguida, se trata de un camino largo y aún indefinido. Las estrategias que vamos a analizar han sido pensadas intencionadamente para favorecer el aprendizaje; se llega a un uso consciente de las mismas para que el aprendiente pueda alcanzar el éxito ayudándose de diferentes recursos. O'Malley (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje en tres categorías principales: estrategias *metacognitivas*, *estrategias cognitivas* y *estrategias socioafectivas*.

(a) En la primera categoría (*estrategias metacognitivas*) se agrupan todas aquellas estrategias relacionadas con la planificación del aprendizaje, la atención selectiva hacia el mencionado proceso, la observación y monitorización de la propia producción, la corrección de los errores y la evaluación tras una actividad completa. Por lo tanto, atención selectiva, planificación, monitorización y auto-evaluación se pueden asociar a las principales *estrategias metacognitivas*.

(b) En cambio, las *estrategias cognitivas* resultan más cercanas a las tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje en sí mismo (Brown, 2007: 134). La repetición, la dotación de recursos, la traducción, la agrupación, la toma de notas, la deducción, la recombinación, las imágenes, la representación auditiva, las palabras claves, la contextualización, la elaboración, la transmisión y la inferencia se encuentran entre las estrategias cognitivas más importantes.

(c) En fin, las *estrategias socioafectivas* tienen estrecha relación con la actividad de mediación social y la interacción con los demás. Las principales estrategias socioafectivas incluyen la cooperación, la pregunta de clarificación y hablarse a sí mismo (Brown, 2007).

Con referencia a las investigaciones llevadas a cabo en los años noventa, parece que la descripción más completa de las estrategias de aprendizaje de idiomas ha sido proporcionada por Rebecca L. Oxford (1990), quien dividió las estrategias de aprendizaje de lenguas en dos categorías principales: *estrategias directas* e *indirectas* que, a su vez, se subdividen en seis clases en total.

Las *estrategias de aprendizaje directas*, se dividen en:

1. Estrategias de memoria
2. Estrategias cognitivas
3. Estrategias de compensación.

Según Oxford (1990), todas las *estrategias directas* requieren un procesamiento mental de la lengua. El uso de las *estrategias de memoria* recurre a los procesos mentales para almacenar la nueva información en la memoria y para recuperarla cuando sea necesario. Estas estrategias consisten en: crear unas asociaciones mentales mediante la aplicación de imágenes y sonidos, repaso y respuestas físicas a diferentes órdenes.

Por su parte, las *estrategias cognitivas* implican formas conscientes para manipular la lengua objeto y se dividen en cuatro grupos que incluyen: practicar; recibir y enviar mensajes; analizar y razonar; inventar recursos para organizar la información recibida y poder utilizarla.

Las *estrategias de compensación* (o simplemente *compensatorias*) permiten a los estudiantes utilizar el idioma, ya sea para hablar o para escribir, a pesar de las lagunas de conocimiento. Estas estrategias se dividen en dos grupos: las que pretenden adivinar el sentido, y las que intentan superar las carencias lingüísticas. De acuerdo con Oxford (1990), las estrategias de compensación son empleadas por los alumnos cuando se enfrentan a una crisis temporal a la hora de hablar o de escribir; en estos casos, para solucionar el problema pueden recurrir a: claves lingüísticas o extralingüísticas, cambio de lengua, petición de ayuda, abandono de la comunicación, alteración del mensaje, uso de sinónimos o de palabras inventadas.

Las *estrategias de aprendizaje indirectas* son:

1. Estrategias Metacognitivas
2. Estrategias Afectivas

3. Estrategias Sociales.

Las *estrategias indirectas* proporcionan apoyo indirecto para el aprendizaje de idiomas mediante el empleo de diferentes estrategias como la concentración, la organización, la evaluación, la búsqueda de oportunidades y la reducción de la ansiedad. Las *estrategias metacognitivas* permiten a los estudiantes controlar su propio conocimiento, es decir: enfocar y delimitar lo que se va a aprender, ordenar y planear, evaluar el aprendizaje. En cambio, las *estrategias afectivas* les ayudan a manejar sus emociones, la motivación y las actitudes asociadas con el aprendizaje. Este intento puede lograrse a través de técnicas de relajación para reducir la ansiedad y controlar las emociones. Las *estrategias sociales*, por una parte, facilitan el aprendizaje de idiomas a través de las interacciones con los demás. Se recurre a ellas cuando se piden aclaraciones, verificaciones o correcciones, cuando se interactúa con los demás miembros de la sociedad, sea dentro o fuera del aula, cuando se empatiza con los demás intentando comprender la cultura, los pensamientos y los sentimientos. Además, han de entenderse como una propuesta o una ayuda para los profesores y los estudiantes. No obstante, contamos con muchos manuales que intentan sugerir a los estudiantes de idiomas cómo deberían empezar y seguir aprendiendo para llegar a hablar y escribir con soltura y sin miedo. La investigación sobre el tema sigue abierta a nuevas definiciones e interpretaciones, y ello porque: *Si les da a un hombre un pez, le das a comer un día; si le enseñas a pescar, le das a comer siempre*²⁰.

3.6. Competencia comunicativa

Con el objetivo de realizar las tareas y las actividades en diferentes situaciones comunicativas, los aprendientes de lenguas segundas suelen utilizar varias competencias adquiridas y desarrolladas a lo largo de toda su experiencia previa. A su vez, en el proceso de aprendizaje se les requiere la participación en acontecimientos comunicativos diseñados especialmente para impulsar el aprendizaje de la lengua objeto, favoreciendo un mayor desarrollo de las competencias comunicativas, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. Naturalmente, todas las competencias propias de los seres humanos contribuyen de una forma u otra a facilitarles la comunicación. Sin embargo, todas estas competencias se pueden clasificar según su

²⁰ Proverbio chino.

mayor o menor relación con la lengua, de ahí que se distinga entre competencias generales y lingüísticas.

En lingüística aplicada y en la didáctica de las lenguas el concepto de “enfoque comunicativo” es uno de los más relevantes y se ha desarrollado después de un largo debate sobre la competencia comunicativa. El objetivo de este enfoque es la adquisición de la competencia comunicativa, cuya definición ha sido reinterpretada más de una vez. M. Llobera (1995: 10) afirma que este concepto “procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado”.

Han sido numerosos los autores que han investigado sobre este tema; aquí intentaremos ofrecer un resumen de las aportaciones más significativas. Con el cambio de enfoque, la enseñanza y el aprendizaje tienen como nuevo objetivo alcanzar no tanto la competencia lingüística o gramatical como la habilidad para comunicarse con los demás hablantes, dentro de un contexto dado, es decir, el medio natural donde se realiza la interacción. En la mayoría de los casos, la comunicación es intencional aunque no siempre la intención queda explícita, pues a ella subyacen limitaciones psicológicas y contextuales.

El término *competencia* se introduce por primera vez en el ámbito lingüístico en 1965 por parte de Noam Chomsky y se define como el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua y de las estructuras lingüísticas que subyacen a ella. El autor hace una clara diferencia entre el concepto de *competencia* y el de *actuación*, este último entendido como, el uso real y contextualizado de un idioma. Chomsky, a lo largo de sus estudios, se centró sobre todo en el análisis del aspecto gramatical de la lengua en la competencia gramatical, dejando al margen de sus intereses aspectos como el léxico, la fonología o la semántica. La teoría lingüística chomskiana se basa en un hablante oyente ideal de una comunidad de hablantes homogénea y cuyos conocimientos no sufren ninguna limitación. Este concepto, aunque fue de gran importancia por abrir caminos a enfoques nuevos, fue ampliamente criticado porque el hablante ideal y la comunidad homogénea son dos elementos abstractos; por otra parte, se hace referencia solo a la competencia gramatical y no al medio natural.

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de la lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (Widdowson, 1995: 84).

Años más tarde, Dell Hymes amplió la definición de competencia comunicativa extendiéndola a la competencia de uso, o sea al contexto sociocultural de la comunicación. De hecho, es imposible considerar la lengua solo como un conjunto de relaciones entre formas y significados porque hay más que considerar, por ejemplo, los factores extralingüísticos. Hemos visto más de una vez que una frase con la misma estructura gramatical puede tener múltiples empleos contextuales, lo que conlleva cambios de significados.

Para Hymes, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa (Widdowson, 1995: 84).

El mismo autor, considerando la competencia gramatical simplemente un recurso, centra más la atención sobre el proceso de conversión de las reglas abstractas al uso y la función comunicativa, considerando incluso el aspecto cultural de la lengua. De hecho, elabora cuatro criterios o grados para describir las formas de comunicación; así, Hymes relaciona la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1971: 27-47). En efecto, comunicar significa formar enunciados que no solo resulten gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. En palabras del autor: “puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir” (ibídem). El concepto de competencia comunicativa, según la interpretación de Hymes, considera otros aspectos relevantes de la lengua y de la comunicación, es decir, las reglas de uso según el contexto, los hablantes, la relación entre el hablante y el oyente. La competencia comunicativa es incluso la destreza de manipular los diferentes registros lingüísticos, utilizando estructuras lingüísticas correctas. Por todo ello, el concepto de Hymes recibió amplia consideración tanto en lingüística como en psicolingüística y didáctica de la adquisición y aprendizaje de lenguas segundas. Adquirir la competencia comunicativa significa tener la habilidad de usar estructuras apropiadas bien construidas gramaticalmente. Se entiende perfectamente que, a pesar de las diferencias existentes,

ambas siguen un camino paralelo; de hecho, establecer una comunicación basada únicamente en una de las dos competencias resultaría difícil y sobre todo poco eficaz.

Desde la infancia, los seres humanos adquieren el conocimiento de la gramática de la propia lengua, aprenden a comunicarse con los demás en distintas situaciones empleando diferentes registros, dependiendo de los eventos comunicativos. La gramática es un sistema de estructuras que ha sido caracterizado por Chomsky como innato por cuanto todos los individuos tienen al nacer la capacidad de aprender un patrimonio tan grande como puede ser una lengua materna. Por otra parte, la habilidad de saber cómo utilizar este conocimiento tan vasto en la vida diaria, representa la competencia comunicativa. Como hemos afirmado antes, la comunicación es una actividad regulada por normas de uso contextuales que el hablante oyente real debe elegir para alcanzar una comunicación de éxito. El grado de dominio que un hablante puede alcanzar en la competencia comunicativa es variable por cuanto, según Hymes, se trata de un conocimiento dinámico que se enriquece a través de la socialización y sufre, por ello, la influencia sociocultural. Es evidente que la adquisición de tal capacidad corresponde a unas necesidades o a una experiencia social motivada con fuerza.

Así pues, la competencia comunicativa requiere no sólo la destreza para manejar una lengua sino, además, saber situarse en un determinado contexto comunicativo, conociendo sus diversas caracterizaciones sociales, culturales e ideológicas.

En cuanto a los sistemas de comunicación específicos, se habla de sistema de comunicación primario y secundario. Se suele llamar primarios a los intercambios comunicativos de la vida cotidiana, mientras que secundarios son los sistemas de comunicación más elaborados y complejos: son aquellos que requieren la habilidad del hablante oyente real para codificar y decodificar textos. En la mayoría de las veces esta capacidad se apoya en conocimientos culturales propios del individuo.

La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica, y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales; o mixtas, como el teatro (Girón y Vallejo, 1992: 14).

La competencia comunicativa marcó un punto muy importante en la investigación del lenguaje tras el acercamiento primigenio a la noción de Hymes. Distintos investigadores han tratado de ahondar en el concepto. Veremos los modelos

más importantes de este estudio desarrollados por Canale y Swain, L. Bachman y otros, hasta llegar a la descripción que propone el *Marco Común Europeo de Referencia* y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

3.6.1. La competencia comunicativa

Canale y Swain produjeron el primer y más influyente modelo de lo que llamaron la “competencia comunicativa” considerando el aspecto de la enseñanza y de la evaluación en el proceso de adquisición de idiomas segundos. Ellos definen la competencia comunicativa como la interacción entre la competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas de la gramática, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas de uso de la lengua. Canale y Swain hacen la distinción incluso entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa; esta última se refiere sólo al uso real de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Ambos autores presentan un modelo de la competencia comunicativa en el que se añade la competencia sociolingüística. Por lo tanto tenemos un modelo que incluye:

1. La competencia gramatical: el conocimiento de la gramática, del léxico, de la morfología, de la sintaxis, de la semántica y de la fonología.
2. La competencia sociolingüística: el conocimiento de las normas socioculturales del uso del lenguaje y de las reglas del discurso.
3. La competencia estratégica: el conocimiento de cómo superar los problemas ante las dificultades y las limitaciones en la comunicación.

A Canale y Swain se debe la introducción del término *competencia sociolingüística*; no obstante, y sin duda con evidentes diferencias, todos los autores que a lo largo de los años han abordado y siguen afrontando el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociocultural. J. van Ek (1986), por ejemplo, distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social. Al mismo tiempo, Van Ek es quien adapta el modelo de la competencia comunicativa a la enseñanza de idiomas.

En 1983 M. Canale, después de reformular la descripción de la competencia sociolingüística, publicó “Fundamentos teóricos de los enfoque comunicativos”, donde en primer lugar hace la diferencia entre la adecuación del significado y adecuación de la forma. Resulta inadecuado que un empleado se dirija a su jefe ordenándole que haga

algo; al mismo tiempo un empleado se va a dirigir a sus clientes de forma distinta según cuál sea el grado de confianza o el estatus social del cliente. En términos de Canale,

la adecuación del significado tiene que ver con la medida en que un significado dado se representa por medio de una forma lingüística que es característica de un determinado contexto sociolingüístico (Canale, 1983: 63-83).

Otra importante aportación del autor ha sido la ampliación del concepto de competencia estratégica, por cuanto añade la *competencia discursiva*. La competencia estratégica se activa no solo para superar las dificultades de la comunicación sino para mejorar el proceso comunicativo mediante recursos compensatorios. La competencia discursiva hace referencia a la habilidad de un individuo para combinar formas gramaticales y significado a fin de lograr un texto que puede ser oral o escrito, en diferentes situaciones comunicativas. El hablante oyente, para producir un texto bien estructurado y con significado, debe respetar la coherencia y cohesión; es decir, la forma en que las oraciones están unidas y el significado han de concordar.

3.6.2. La competencia discursiva

En la didáctica de segundas lenguas, normalmente la competencia discursiva coincide con la competencia textual. En el modelo propuesto por L. Bachman (1990), se ofrece una descripción más extensa de la competencia comunicativa: el autor se refiere únicamente a la competencia textual y no a la discursiva, que abarca el conocimiento de las reglas para unir estructuralmente oraciones y formar un texto unido, conforme a las normas de cohesión y organización retórica. Bachman, en su jerarquización, hace una distinción inicial entre la *competencia organizativa* y la *competencia pragmática*. Mientras la primera trata la relación con el dominio del conocimiento formal de la lengua, la competencia pragmática se refiere a las relaciones entre signos y referentes y entre los usuarios y el contexto comunicativo.

Además, la competencia organizativa incluye dos subcomponentes: la *competencia gramatical* y la *competencia textual*. La primera considera el conocimiento léxico, sintáctico, morfológico y fonológico; en cambio, la competencia textual se dirige a la organización y cohesión retórica del texto oral o escrito. La *competencia pragmática*, a su vez comprende la *competencia ilocutiva* y la *competencia sociolingüística*. La *competencia ilocutiva* se refiere a las funciones de la lengua según la intención del hablante; las funciones de la lengua son: regulatorias, ideativas,

manipulativas, interactivas, heurísticas e imaginativas. La competencia sociolingüística, a su vez, resulta bastante cercana a la definición dada por Canale y Swain (1980) en cuanto se refiere a las convenciones del uso de la lengua según el contexto sociocultural del evento comunicativo.

En 1996, Bachman y Palmer revisaron el modelo de Bachman (1990) y aportaron unos cambios significativos: mientras al principio la competencia gramatical incluía el léxico, con la nueva versión la competencia léxica se añade a la competencia pragmática y, al mismo tiempo, se completa con la *competencia estratégica*, que se entiende como estrategia metacognitiva. El objetivo de Bachman y Palmer era hacer una distinción entre la parte abstracta de la lengua, es decir, el conocimiento general y amplio del hablante, y el uso práctico de la misma, o sea la capacidad o destreza de adecuar la lengua al contexto.

3.6.3. La competencia estratégica

Después del modelo de Bachman (1990), los autores Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell en 1995 siguieron el camino de la investigación sobre la competencia comunicativa. Este modelo incluye la mayoría de las competencias ya mencionadas, si bien es evidente un cambio en el orden de presentación de las mismas. En primer lugar, se vuelve a hablar de *competencia discursiva* en cuanto se refiere a la organización estructural del texto para conseguir la transmisión de un significado. De hecho, el hablante-interlocutor, cuando toma parte en un evento comunicativo, manifiesta la intención de enviar mensajes que respeten la cohesión y la coherencia para que se puedan considerar textos unificados. En segunda posición, se añade la *competencia lingüística*, cuyo contenido es exactamente igual a la descripción de la competencia gramatical dada por Canale y Swain; únicamente esta vez los autores prefieren ampliar esta última incluyendo los niveles léxico y fonológico. En tercer lugar, tenemos la *competencia accional*, conocida también como ilocutiva o pragmática: se refiere a la capacidad del hablante-oyente de enviar y recibir mensajes tomando conciencia de los actos de habla y de las funciones de la lengua. En cambio, la competencia sociocultural siempre hace referencia a la habilidad del hablante de adecuar su lengua al contexto sociocultural de una determinada situación comunicativa. En fin, la *competencia estratégica*, la cual, según la psicolingüística, incluye todos aquellos recursos compensatorios que coadyuvan a mejorar el proceso comunicativo, solventando así las

dificultades y las limitaciones que un intercambio comunicativo puede presentar. En una conversación real generalmente tanto el hablante como el oyente tienden a verificar la comprensión del mensaje, utilizando estrategias de interacción, por ejemplo.

Este modelo resulta el más completo en cuanto recoge y resume las investigaciones anteriores de forma clara y detallada en sus descripciones; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell parecen dar una particular importancia tanto a la competencia discursiva como a la relación entre los diferentes grados de la competencia comunicativa.

Como se puede ver en la descripción de los cuatro modelos, se percibe una diferencia en el orden, en la terminología y en los enfoques adoptados; cada autor ofrece una interpretación distinta de cada competencia, aunque están evidentemente de acuerdo en reconocer la competencia sociocultural como una de las dimensiones más desarrollada e importante de la lengua; a ésta siguen las competencias léxica, discursiva y pragmática. Aprender una lengua segunda no significa adquirir excepcionalmente y únicamente la competencia comunicativa sino que es apropiado enseñar a los alumnos a manejar el idioma para que lleguen a dominar todos los aspectos que conforman la lengua, desde el vocabulario hasta las estructuras más complejas. El estudiante debe tener la posibilidad de enviar, recibir y entender mensajes complejos, respetando las convenciones socioculturales de una determinada comunidad de hablantes.

La adquisición de la competencia comunicativa se realiza en primer lugar durante la infancia. En efecto, el niño/a, desde muy pequeño, aprende a comunicarse con los demás en determinadas ocasiones y tiende a callarse cuando el evento comunicativo lo requiere. Además, aprende de sus padres a dominar las diversas subcompetencias que hemos analizado previamente: la competencia sociolingüística, pragmática y discursiva, aunque en los primeros años puede que tenga ciertas dificultades por las limitaciones del vocabulario, de la gramática y por falta de conocimientos socioculturales. Los padres constantemente estimulan a sus hijos pidiéndoles que se expresen respetando reglas de cortesía, o que cuenten cómo han pasado el día induciéndoles a describir la dimensión temporal o espacial, por ejemplo. Naturalmente, en el ambiente familiar y, sobre todo, durante el proceso de adquisición de la lengua materna, los niños tienen más ventajas para llegar a dominar la propia lengua a corto plazo; en cambio, la didáctica de segundas lenguas no es tan simple y

fácilmente alcanzable. A partir de los años setenta la investigación se ha orientado hacia el estudio y la enseñanza de la competencia comunicativa, puesto que resulta fundamental que los estudiantes de idiomas extranjeros sean capaces de expresarse y comunicarse en todas las situaciones comunicativas de forma apropiada. Docentes y lingüistas están de acuerdo en afirmar que enseñar una lengua no puede limitarse a la enseñanza exclusiva de la gramática o el vocabulario: es necesario también orientar la didáctica en el aula a la adquisición de la competencia comunicativa. Es fundamental que los docentes empleen actividades y estrategias para facilitar la práctica de las distintas dimensiones comunicativas, dejando que los alumnos sean cada vez más independientes y responsables de su propio aprendizaje. Para conseguir tal objetivo, los profesores/as de lenguas segundas han de seleccionar manuales que den importancia a estos aspectos de la comunicación, integrando tareas y actividades complementarias para mejorar el aprendizaje.

En definitiva, es fundamental que los alumnos de lenguas extranjeras o segundas aprendan a comunicarse apropiadamente empleando la lengua de forma correcta en todos los contextos que se les exige; transmitir, recibir y entender textos orales y escritos haciendo hincapié en los recursos compensatorio para superar las limitaciones de la comunicación. Uno de los retos más evidentes de la didáctica actual es conseguir que los alumnos adquieran las diferentes competencias comunicativas en diferentes lenguas según sus necesidades.

3.6.4. La competencia existencial según la definición del MCER

El *Marco Común Europeo de Referencia* define las competencias como un conjunto de conocimientos que permiten a los aprendientes realizar acciones. En el nivel del aprendizaje y la enseñanza se habla de competencias generales, es decir, directamente relacionadas con la lengua y con otras actividades. Además, la habilidad del individuo de comunicarse con los demás utilizando la lengua meta hace hincapié en la competencia comunicativa.

Según las directrices europeas, las competencias generales tienen una importancia fundamental durante el aprendizaje de segundas lenguas.

Una persona que por primera vez aprende un idioma diferente de la lengua materna lleva consigo una serie de conocimientos generales adquiridos a lo largo de su

experiencia de vida y otros que potencialmente puede adquirir durante el curso. A este nivel, el *Marco* clasifica las capacidades generales en: conocimiento declarativo, conocimiento instrumental y, en fin, el saber aprender en relación con la competencia existencial.

El conocimiento del mundo o declarativo, según la definición del *Marco*, comprende toda la información relacionada con el país de la lengua que se va a aprender, incluyendo tanto las entidades concretas como las abstractas. Para quien vaya a aprender una lengua extranjera resultará particularmente importante el conocimiento general y sociocultural relativo al país o países en que se habla esa lengua (organización política, instituciones, geografía, economía, cultura, sociedad, tradiciones, vida diaria, costumbres, convenciones sociales, creencias, comportamiento ritual, etcétera).

Por último, otro saber que se considera parte integrante del conocimiento declarativo es la “consciencia intercultural”, entendida como el punto de contacto entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio.

El conocimiento instrumental, conocido también como ‘saber hacer’, comprende: destrezas y habilidades prácticas, destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana, destrezas profesionales y destrezas de ocio, así como destrezas y habilidades interculturales.

Por último, el *Marco* incluye la *competencia existencial*, definida como el conjunto de los factores personales de un individuo (actitudes, motivaciones, estilo cognitivo, etcétera) y de su personalidad, factores que tienen estrecha relación con la imagen que un individuo tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.

El ser humano, desde su nacimiento, tiene la capacidad de aprender de su entorno; este impulso hace que se movilen las tres anteriores competencias para descubrir lo que es desconocido o diferente de nuestro ser. Esta capacidad se aplica tanto al aprendizaje de un nuevo idioma y de su cultura como a otras disciplinas y conocimientos. En el caso del aprendizaje de una lengua segunda surge espontáneo reflexionar sobre el funcionamiento del código y de la comunicación así como los recursos necesarios para conseguir los objetivos previamente pensados.

3.6.5. *El Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Una obra importante y amplia de contenidos prácticos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española es el conocido como *Plan curricular del Instituto Cervantes*, que incluye entre sus componentes las competencias generales antes mencionadas. El Instituto Cervantes es un organismo público cuya creación se remonta al 21 de marzo de 1991, su objetivo principal es la difusión de la lengua y la cultura españolas en el mundo. En el año 1994 presentó el *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*, un documento que por primera vez establece una planificación y organización de los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. El *Plan curricular* nace de la necesidad de uniformar la enseñanza del español en todos los centros del Instituto Cervantes fuera de España. Este documento se centra en la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación, y en la elaboración de un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la gramática y pragmática, sin dejar aparte la competencia comunicativa y las características de la lengua objeto de enseñanza. La lengua es un sistema constituido por reglas formales a las que se “superponen los elementos socioculturales” (Aguirre Beltrán, 2008: 660). El *Plan curricular* se estructura en torno a cuatro elementos curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, cuya actuación es simultánea²¹. Los contenidos siguen estructurado en cuatro bloques: (i) contenido funcional, (ii) contenido gramatical, (iii) contenido temático, (iv) contenido pedagógico. En lo específico, el primer bloque se centra en la lengua y la comunicación, el segundo en la lengua como sistema, el tercer bloque analiza la lengua, la cultura y la sociedad y finalmente el último bloque se dedica a la lengua y al proceso de aprendizaje.

A diferencia del *Marco de Referencia*, por ejemplo, los contenidos de la competencia del saber quedan recogidos en el componente cultural y en el nocional, mientras los contenidos de la capacidad de aprender, en el componente del aprendizaje. Aunque este documento sigue fielmente el planteamiento teórico del *Marco de Referencia Europeo*, o sea el enfoque orientado a la acción, el esquema conceptual de los niveles de referencia para el español trasciende el planteamiento tradicional de la competencia comunicativa e incorpora una visión más amplia que incluye tanto la

²¹ Puesto que aquí no trataremos en detalle los objetivos generales y específicos, remitimos al texto del *Plan curricular* (1994: 26-39).

competencia intercultural como la competencia en el control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua. Este modo de competencia superior o integrada se aproxima mucho al concepto de *competencia plurilingüe y pluricultural* del MCER.

El *Plan curricular* comprende el desarrollo de unos objetivos específicos derivados de unos más generales tomados siempre desde la perspectiva del usuario de la lengua (el aprendiente como agente social, hablante intercultural y autónomo). Los objetivos generales le sirven al estudiante como una guía clara y sencilla de los niveles que pretende alcanzar. Sin embargo, en el *Plan* encontramos la concreción detallada de cada dimensión donde se especifican los aspectos concretos del uso de la lengua que permiten caracterizarlas y situar su alcance.

3.7. Competencia lingüística

El objetivo de la enseñanza y del aprendizaje, según la normativa del *Marco de referencia*, además de hacer hincapié en las capacidades generales del hablante adquiridas a través del conocimiento del mundo previo, ha de conseguir una serie de competencias comunicativas que le permitan comunicar y satisfacer sus necesidades prácticas. El aprendizaje nunca puede limitarse a la mera adquisición léxica o semántica, el *knowledges about* debe necesariamente convertirse en *knowledgves how to* mediante las diferentes estrategias o *strategies*. Dentro de la competencia lingüística se incluye la competencia léxico-semántica, puesto que también esta es parte integrante de la competencia comunicativa; los estudiantes de idiomas, en efecto, aprenden tanto el vocabulario como las estructuras sintácticas para expresar mensajes. R. Langacker (1991) afirma que el léxico, la morfología y la sintaxis han de entenderse como un conjunto de relaciones y no como elementos independientes; cuando se aprende una palabra, por ejemplo, se aprende tanto su forma como su significado y su uso dentro de un contexto comunicativo. De ahí que la lingüística cognitiva, disciplina que surge a partir de los años ochenta para romper con la tradición generativa, estudie la mutua relación entre diferentes aspectos de la vida humana: lenguaje, mente y mundo, destacando la imposibilidad de separar el componente gramatical del semántico. Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje han de orientarse hacia la producción de unidades didácticas y tareas que hayan integrado tanto el vocabulario como el conocimiento estructural de la lengua objeto. A partir de lo que hemos expuesto hasta ahora, vamos a

definir el concepto de competencia léxica como la capacidad de relacionar diferentes significados en contextos comunicativos apropiados; a este conocimiento se le llama *lexicón*, concepto que entendemos como una realidad mental dividida en unidades y redes o relaciones entre los elementos léxicos. La imagen de que el vocabulario adquirido se presenta en forma de redes asociativas es la más aceptada por los lingüistas.

Es sabido que para participar en un evento comunicativo, los aprendientes de lenguas extranjeras utilizan sus capacidades (recursos y estrategias de comunicación) que forman parte de la competencia comunicativa. Según el modelo reciente elaborado en el *Marco de Referencia*, la competencia comunicativa incluye: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

La enseñanza de las lenguas ahonda sus raíces en épocas más antiguas: cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba únicamente basado en la adquisición del conocimiento gramatical, la lengua se veía como un sistema de estructuras que incluía también la semántica y la fonología. Sin embargo, la mayoría de los lingüistas rechazaron este modelo tradicional afirmando que la lengua, en cuanto fenómeno sociocultural, ha de considerarse tal como se presenta en el uso y no como un sistema de reglas. El modelo tradicional resultaba inadecuado porque cada lengua se concebía como un sistema lingüístico único en su género.

De hecho, aunque algunos investigadores han intentado identificar ciertos universales lingüísticos, todavía no existen resultados concretos que puedan aplicarse a la didáctica para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. A este propósito, el *Marco Común Europeo de Referencia* de las lenguas funciona como guía para investigadores y docentes a fin de nivelar los conocimientos y las competencias de los aprendientes.

La competencia lingüística ha sido descrita dentro de los enfoques tradicionales como un conjunto de conocimientos que el usuario de la lengua utiliza para comprender y producir oraciones gramaticalmente correctas, infinitas en cantidad y en combinaciones de elementos. Además, todos aquellos enfoques orientados hacia la gramática funcional afirman que tales enunciados han de adecuarse al contexto comunicativo en que se produce. Otra aportación significativa ha sido realizada por Noam Chomsky, quien afirmó que la competencia lingüística es una capacidad innata

que tiene todo ser humano: el individuo posee desde su nacimiento ciertas reglas interiorizadas que se activan según sus necesidades comunicativas. Es evidente que la teoría de Chomsky se opone a los estudios de Saussure, desde el momento en que se considera que el lenguaje nace desde dentro del individuo y no desde el contacto social, como sostenía Saussure. La teoría generativista atribuye particular relevancia a la enseñanza del conocimiento léxico frente al conocimiento gramatical y sintáctico; al respecto, la didáctica será tanto más eficaz cuanto más incida en la construcción del lexicon mental del aprendiente.

El docente debe favorecer el desarrollo de la competencia lingüística en el alumno/a animándole a expresarse y enseñándole vocabulario, y no solamente reglas gramaticales. La competencia lingüística se hace realidad integrando a las reglas gramaticales las normas de uso de la lengua.

En el *MCER* se habla de “competencias lingüísticas”, utilizando el plural, porque se incluyen una multitud de subcompetencias que forman parte del contenido lingüístico: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica:

(a) La *competencia léxica* se refiere al conocimiento del vocabulario y a las habilidades que tiene el individuo para utilizarlo. Los elementos del léxico que se incluyen en esta categoría son: las fórmulas fijas, los modismos, las frases hechas, las palabras polisémicas y todas aquellas expresiones compuestas por palabras que suelen utilizarse asociadas, como por ejemplo los regímenes semánticos.

(b) La *competencia gramatical* es la capacidad de utilizar correctamente aquella clase cerrada de palabras que no admiten modificaciones y que estructuradas correctamente producen significados; naturalmente, la gramática de cualquier lengua resulta un sistema enormemente complejo. Dentro de esta competencia caben la morfología y la sintaxis: la morfología tiene relación con los morfemas o, mejor, con la organización interna de las palabras; la sintaxis, en cambio, se ocupa de la organización de las palabras para formar oraciones según las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, etc; presentándose como un conjunto de reglas. La destreza del hablante para organizar oraciones que transmitan sentido es un importante aspecto de la competencia comunicativa.

(c) La *competencia semántica* o, en este caso, la *semántica léxica* se refiere a la habilidad del hablante oyente de organizar correctamente el significado de las palabras con el fin de producir textos que tengan sentido y que sirvan para comunicarse con los demás usuarios de la misma lengua. Por otra parte, hay que mencionar dos tipos más de semántica: la semántica gramatical y la semántica Pragmática; la primera se ocupa del significado de los elementos gramaticales; la *semántica pragmática*, por su parte, trata de las relaciones lógicas entre los diferentes componentes textuales.

Es sabido que la lengua, en este sentido general, es un sistema lingüístico y cultural complejo, que se basa en una organización e integración entre la forma y el significado. Las dos categorías organizativas se cruzan y resulta evidente que el aprendiente de lenguas tiene que adquirir tanto las formas como los significados de la lengua objeto de estudio. No cabe duda de que la descripción que se hace en este trabajo es especialmente de tipo formal, dado que todos estos conocimientos se poseen de forma inconsciente por parte de los hablantes nativos y no nativos.

(d) La *competencia fonológica* es la destreza del hablante oyente para producir y percibir correctamente los sonidos de una lengua, los rasgos y composición fonética de la misma, respetando la entonación, el acento y el ritmo de las oraciones.

(e) La *competencia ortográfica*: para los sistemas lingüísticos basados en el sistema alfabético es fundamental que los hablantes conozcan las formas de las letras en todas sus modalidades: la correcta ortografía de las palabras; los signos de puntuación y sus normas de uso; las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras; los signos no alfabetizables de uso común como, por ejemplo: @, &, %, etc.

(f) En fin, la *competencia ortoépica* es el conocimiento de la realización sonora de los sonidos; partiendo de textos escritos el alumno/a debe leer en voz alta articulando una correcta pronunciación y al mismo tiempo entender el significado, resolviendo todo tipo de ambigüedad lingüística y sintáctica con respecto al contexto.

Es evidente que la competencia lingüística incluye diferentes subcompetencias; de ahí que sea preferible hablar de competencias lingüísticas; a la hora de aprender un idioma, tales componentes se reproducen de forma espontánea, por tanto la subdivisión realizada aquí es meramente formal y descriptiva.

Actualmente, y como consecuencia de las distintas investigaciones sobre el conocimiento gramatical en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, se han llegado a distinguir al menos dos tipos de conocimientos gramaticales, según las etapas del aprendizaje: el *conocimiento declarativo* y el *conocimiento procedimental*. Un hablante no nativo, por su parte, antes de llegar a comunicarse en situaciones reales manifiesta la necesidad de entender los fenómenos abstractos que caracterizan a la lengua objeto: este conocimiento se define como declarativo; asimismo, cuando se lleva a la práctica lo aprendido se alcanza el conocimiento procedimental. Es evidente que un hablante nativo llega a dominar su L1 de forma espontánea e inconsciente, su adquisición se desarrolla desde el contexto y se consolida primero durante la formación escolar y, luego, por la práctica constante en la vida diaria; por su parte, el aprendiente de L2 pasa por el proceso inverso.

Analizando previamente la competencia lingüística o gramatical como un conjunto de subcompetencias, surge espontáneamente pensar hacia qué tipo de gramática debería estar orientada la didáctica actual. Para resolver el asunto se ha configurado recientemente el concepto de *gramática pedagógica*. Con el enfoque por tareas orientado a la adquisición de la competencia comunicativa, C. Candlin (1990) describió la gramática pedagógica como un filtro que se coloca entre las gramáticas tradicionales y la enseñanza de lenguas segundas y que actúa en diferentes contextos. Este tipo de gramática debe: (i) adaptarse a los cambios a los que las lenguas están sometidas con el paso de los años; (ii) centrarse en el uso de la lengua; (iii) utilizar un metalenguaje que sea comprensible a sus destinatarios según sus características, edad, objetivos de aprendizaje o de enseñanza. Una gramática tradicional, a la inversa, tiene un nivel de comprensión excesivamente alto porque está destinada a usuarios de la lengua expertos, como pueden ser lingüistas, profesores o profesionales de la lengua.

3.7.1. Algunas reflexiones sobre la lengua en el aula de E/LE

Gómez del Estal en su artículo “Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos”, distingue dos niveles en el uso de la lengua: por una parte, el nivel lingüístico o significado, por otra el nivel metalingüístico, centrado en la forma de la lengua (Gómez del Estal, 2008: 767). En la didáctica actual los dos niveles no reciben igual atención, y se acaba por elegir el nivel que más se acerca al objetivo

comunicativo. Considerando tanto el aspecto diacrónico como el sincrónico es evidente que desde el enfoque tradicional basado en metodología gramática-traducción hasta llegar al enfoque comunicativo la didáctica estaba enfocada en el estudio de la forma de la lengua. En cambio, con los enfoques más recientes se ha producido un cambio significativo: la enseñanza se centra en el uso de la lengua objeto, los ejercicios empleados estimulan la comunicación y la interacción, los significados se negocian mediante situaciones parecidas a las que nos enfrentamos en la realidad. Es sabido que el panorama de la enseñanza se desarrolla, en la práctica, de forma distinta a según cuál sea la orientación metodológica del profesor y de su manera de llevar a cabo las clases. Algunos siguen aún la corriente estructuralista, otros prefieren enfocar la clase escogiendo materiales didácticos exclusivamente de tipo comunicativo. Existen dos posturas totalmente extremas cuando se habla de forma y significado. El enfoque por tareas, por ejemplo, distingue las tareas de comunicación de las tareas de aprendizaje (Estaire, 1990; Zanón 1990 y 1999, entre otros). Dentro de la enseñanza por tareas el significado recibe un tratamiento desigual con respecto al nivel lingüístico debido incluso a la falta de material que oriente los profesores a hacer hincapié en los dos niveles. La gramática se considera una herramienta de apoyo, una base sobre la cual se puede construir el uso de la lengua.

En la enseñanza de E/LE las tareas de comunicación han recibido más atención que las tareas de aprendizaje, esto demuestra una vez más la falta de equilibrio entre el nivel lingüístico y metalingüístico. Según Gómez del Estal, la didáctica de E/LE carece de gramáticas comunicativas y pedagógicas que expliquen el uso formal de las estructuras lingüísticas teniendo en cuenta todos aquellos factores que influyen en el aula de español como lengua extranjera. Un avance importante se ha alcanzado gracias a la publicación de trabajos como la *Gramática descriptiva del español* (1999), de Bosque y Demonte, y la *Gramática comunicativa del español* de Matte Bonn, piezas fundamentales, para cualquier profesor o estudioso de la lengua española que, además, han venido a colmar la ausencia de descripciones comunicativas de la lengua española para extranjeros.

Otras aportaciones importantes se deben a Jenaro Ortega Olivares y Alejandro Castañeda Castro, autores de distintas publicaciones de lingüística y, entre otras, de la *Gramática básica del estudiante de español*, de la editorial Difusión. El estudio de la gramática en sí conlleva importantes dificultades para cualquier estudiante y es sin duda

uno de los temas más discutidos en la didáctica de segundas lenguas. Como hemos observado, hasta la llegada del enfoque comunicativo la enseñanza de la gramática desempeñaba un papel fundamental. En palabras de Ortega Olivares y Castañeda Castro:

En efecto, si la enseñanza comunicativa y los programas en ella inspirados (como los de inmersión) han demostrado su innegable eficacia en numerosos e importantes aspectos del aprendizaje de una lengua en el aula, no es menos cierto que se ha podido ver con claridad que quienes aprenden ‘comunicativamente’ en el aula una segunda lengua suelen alcanzar un grado satisfactorio de fluidez en el uso de la misma, pero muy rara vez logran superar determinados errores asociados generalmente a los elementos estrictamente ‘gramaticales’ de la lengua en cuestión (2001: 7-8).

Los estudiantes de español (en nuestro caso) o de otras lenguas extranjeras o segundas necesitan aprender la gramática de modo que les sirva para la comunicación. En síntesis, nos referimos a la construcción de significados como un elemento importante de la enseñanza y del aprendizaje. El punto central es, pues, que el aprendizaje es un proceso constructivo interno y en este sentido debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer tal proceso. Los lingüistas ponen de relieve la necesidad de elaborar una gramática que se ajuste a las necesidades de los aprendientes de E/LE. Gómez del Estal señala que:

[...] en muchos casos, el principal enemigo de la descripción lingüística que se ofrece en clase de E/LE son los propios profesores, puesto que su conocimiento gramatical (heredado de la tradición gramatical) provoca en muchas ocasiones no sólo que se ofrezcan descripciones inadecuadas, sino que se lleguen a prescindir de los datos que no encajan en la regla de la que dispone el profesor, lo cual es un completo absurdo científico. Se suele decir que no hay nada mejor para la teoría que una buena práctica (2008: 775).

Concretamente a la hora de desarrollar una clase y llevar a cabo una descripción de los contenidos gramaticales, los profesores suelen emplear dos estrategias distintas. Según Long (1988, 1991) se distinguen dos maneras de enseñar la lengua: (i) reflexión sobre las formas y (ii) reflexión sobre la forma. En el primer caso el proceso de E/A hace hincapié en la forma, en cambio en el segundo la didáctica promueve la atención al significado mediante actividades comunicativas. Para una enseñanza de E/LE que desarrolle incluso el objetivo comunicativo han de tenerse en consideración todos aquellos factores que rodean a los aprendientes, se habla de factores pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. Actualmente la metodología más aceptada en la

didáctica de E/LE está enfocada hacia el descubrimiento de la gramática dentro de un marco comunicativo por parte del alumnado. Sería recomendable organizar la presentación de los contenidos gramaticales, (i) presentando primero una muestra de frases o textos donde se señalan los contenidos que el docente quiere trabajar, (ii) guiando al alumnado para que reconozca los elementos lingüísticos, (iii) descubriendo las reglas, (iv) desarrollando las tareas comunicativas (Gómez del Estal, 2008: 781).

3.8. Competencia sociocultural

El propósito de esta sección es dar una idea de lo que se entiende por aspectos socioculturales a partir del marco de la competencia comunicativa, hasta llegar a la definición de competencia comunicativa intercultural, sin alejarse del *Marco Común Europeo de Referencia*.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua se entiende como un procedimiento cuya finalidad es la comunicación con hablantes que proceden de lenguas, culturas y sociedades diferentes. Por lo tanto, para conseguir una comunicación intercultural efectiva y eficaz, es fundamental desarrollar una serie de destrezas. Estas capacidades ahondan sus raíces en la reflexión entre dos sistemas culturales: el sistema propio de la cultura materna y el de la cultura meta, analizando similitudes y diferencias. Por todo ello, la comparación cultural representa una de las principales destrezas que debe tenerse en consideración para que el aprendizaje se convierta en significativo. Los individuos, poseedores de una cultura propia e inconsciente, generalmente tienden a aplicar sus conocimientos a la cultura que caracteriza la lengua objeto; por esta razón surgen los que se conocen como *choques culturales*. Para entender y asimilar aspectos culturales distintos, los estudiantes deben distanciarse de la propia cultura y relacionarse con la nueva, evitando al principio la comparación entre ellas. De hecho, incluso en idiomas afines como es el caso del italiano y del español, se puede incurrir en inadecuación comunicativa siempre que se intente comparar elementos socioculturales.

Un hablante de lenguas segundas puede ser capaz de producir enunciados perfectamente contruidos desde el punto de vista gramatical, léxico y funcional, pero que resulten inadecuados por falta de conocimientos socioculturales sobre la lengua meta. En otras palabras, lo adecuado o apropiado de un evento comunicativo viene

determinado también a través de comportamientos socioculturales. En el caso del español o del italiano, los contenidos socioculturales se revelan de gran importancia al tratarse de dos culturas que están evidentemente cercanas. Si comparamos a los aprendientes de español y de italiano con los aprendientes de otros idiomas, como por ejemplo del inglés o de alemán, nos daremos cuenta de que los dos primeros tienen más prejuicios culturales sobre la cultura meta que los segundos.

El hecho de superar las ideas preconcebidas mediante la experiencia y los procesos cognitivos, ofrece la oportunidad al aprendiente de construir un nuevo significado que se relaciona con la cultura propia. Mediante este proceso se supera la mera adquisición de la competencia sociocultural para conseguir otra competencia que algunos autores han denominado *competencia comunicativa intercultural*. El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en el momento actual, se encuentra en un contexto que se ha descrito como *multilingüe y multicultural*, tanto en Europa como fuera del continente. A este propósito, el Consejo de Europa, con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, adoptó seis niveles para estandarizar el conocimiento de las lenguas. Así mismo, trazó unas líneas para guiar la enseñanza de los contenidos socioculturales.

Repasando la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras podemos observar cómo el componente cultural se introducía en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la perspectiva del enfoque gramática-traducción; naturalmente, a este aspecto de la lengua se le daba un papel accesorio. Con posterioridad, según Richards y Rodgers (1998), la enseñanza se orientó hacia la cultura para ofrecer informaciones nuevas sobre aspectos culturales de la lengua meta. Un cambio importante se realizó a partir de los años sesenta, cuando se introduce el término *cultura* en la enseñanza y se describen los hábitos y las creencias de la comunidad de hablantes de la lengua objeto. Uno de los autores más relevantes que trazó la descripción completa de esta nueva competencia fue sin duda Hymes (1971). Fue a finales de los años setenta cuando el componente cultural comenzó a tener mayor presencia en la didáctica de las lenguas. E. Areizaga (2006), en su artículo “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”,²² afirma:

²² Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos (Areizaga, 2006: 4 ss.).

El enfoque comunicativo reúne diferentes disciplinas como, por ejemplo, la pragmática y la lingüística del texto, entre otras. Surgido a partir de los años ochenta, concibe la lengua como un medio específico para comunicar e introduce un aspecto nuevo en la didáctica: la competencia cultural o sociocultural, como parte de las competencias que el aprendiz de lenguas extranjeras ha de conseguir. En efecto, el conocimiento del hablante no puede limitarse al saber lingüístico por cuanto ha de conocer incluso las convenciones comunicativas de la comunidad de hablantes con la que comparte la misma lengua. Los comportamientos sociales, los hábitos y las rutinas determinan el contexto que rodea la comunicación (Saville-Troike, 1989). Cuando hablamos utilizando un idioma que no es nuestra lengua materna, no solo producimos enunciados sino pensamientos sobre la adecuación de los mismos con respecto al contexto; pensamos en los principios culturales que rigen una cultura y, en consecuencia, adaptamos los temas conversacionales. Estos principios constituyen los ingredientes de la competencia cultural e incluyen: las creencias, los símbolos, las tradiciones, la forma de actuar según los roles sociales, pertenecientes a la lengua y a la cultura meta. Puesto que la lengua no es un sistema conformado únicamente por reglas, el hablante de modo inconsciente estructura un conocimiento que va más allá del aspecto puramente lingüístico. Lo mismo sucede a los niños que aprenden su propia lengua: desde muy pequeños aprenden a adaptar sus actos de habla a las situaciones, de ahí que la conversación resulte correcta desde la perspectiva lingüística, contextual y sociocultural.

Canale y Swain (1983) se refirieron a la *actuación* y *adecuación* en sus numerosos artículos, revolucionando tanto la manera de enseñar como el modo de aprender, porque no solo introdujeron el concepto amplio de competencia lingüística, sino los de competencia discursiva, estratégica y sociocultural. Dando una definición personal de lo que es para nosotros la competencia sociocultural diríamos que es como el alma, el núcleo que conserva características únicas y distintivas de una determinada

lengua, la clave para entender por qué los hablantes de una determinada comunidad hablan y actúan de una determinada forma. Pongamos un ejemplo: tanto en Italia como en España cuando se recibe un regalo es importante agradecer (aunque no guste el regalo) y desenvolver el paquete para ver lo que lleva dentro; ahora supongamos que el destinatario no lo hace y deja el regalo envuelto sobre una mesa; en tal caso, el italiano o el español se sentirían ofendidos, se generarán malentendidos y juicios que darán lugar a un malestar durante la comunicación.

En sentido estricto, hablar de creencias culturales, símbolos, prejuicios, resulta bastante complicado; además, si pensamos en un nativo o una persona que lleva años viviendo expuesta a la cultura de la lengua meta, estos aspectos le parecerán naturales e involuntarios. A la inversa, para un aprendiente extranjero, no es tan simple lograr estos conocimientos. En consecuencia, el conocimiento sociocultural entre los nativos hace que el evento comunicativo sea previsible por el hecho de compartir los mismos elementos culturales. Naturalmente, en el caso de estas dos culturas (española e italiana) los choques culturales resultan menos evidentes por la similitud existente entre ellas.

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, el conocimiento sociocultural está incluido en la categoría denominada “conocimiento del mundo” y no forma parte de la competencia comunicativa. Este hecho se debe a la dificultad de los redactores del documento para encuadrar el conocimiento sociocultural en un marco preciso. En el *MCER* (cap. 5.1.1.2.) la definición que se da de la competencia sociocultural es la siguiente:

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

Al igual que procede con las restantes competencias, el *MCER* argumenta la existencia de siete ámbitos de la sociedad como destinatarios del conocimiento sociocultural: la vida cotidiana; las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, y el comportamiento ritual.

Además, se hace referencia a otro tipo de saber, el *intercultural*, que en el apartado 5.1.1.3. del *MCER* es el

[...] resultado del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio, (similitudes y diferencias distintivas).

Actualmente, los aprendientes de lenguas extranjeras tienen la posibilidad de adquirir más de una lengua y de una cultura, tomando conciencia de las diferencias y de las similitudes entre la propia lengua y las demás aprendidas; de ahí que el mismo alumno/a pueda madurar una consciencia intercultural. Por otra parte, conocer más de una lengua y de una cultura evita que en el aprendiente se produzcan ideas equivocadas y estereotipos sobre esas lenguas y culturas; además, convendremos en aceptar que en un evento comunicativo el aprendiente plurilingüe tendrá más posibilidades de éxito.

Haciendo una síntesis personal de lo que hemos dicho hasta ahora, convendremos en afirmar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda el objetivo no es la mera adquisición de un nuevo sistema lingüístico, porque el aprendizaje ha de orientarse a la adquisición de la competencia comunicativa. El hablante-usuario de la lengua objeto, para comunicarse con el resto de la comunidad de hablantes, debe conocer no solo el léxico y la gramática, sino también las convenciones socioculturales. Estrictamente hablando, al alumno se le debe enseñar a adquirir otros aspectos de la lengua que, la mayoría de las veces, no forman parte de su conocimiento del mundo. En ocasiones, este saber se desconoce o puede aparecer notablemente distorsionado. Al mismo tiempo, la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de unas cuantas informaciones culturales relativas a la comunidad de hablantes de la lengua meta; al contrario, debe ofrecer instrucciones para que el hablante pueda relacionarse y entender diferentes sistemas socioculturales. En este sentido, se deberían integrar los contenidos socioculturales de la lengua meta en el aula mediante la introducción de textos originales hablados y escritos, videos de diálogos reales entre nativos, informaciones relativas a aspectos religiosos, geográficos, etc. del país o de los países de la lengua meta.

3.9. Competencia pragmática

La integración de la *competencia comunicativa* representa sin duda el avance más importante en la enseñanza de idiomas extranjeros. No obstante, dicho concepto se

presenta acuñado bajo términos distintos; así, pueden verse, por ejemplo, los trabajos recogidos en Llobera (1995), en los que se coincide en concebir la lengua no solo como un sistema gramatical sino como un conjunto de características sociales y de uso. La competencia comunicativa, en efecto, incluye diferentes competencias o subcompetencias que se relacionan con las habilidades de los estudiantes extranjeros por comunicarse utilizando la lengua meta. Es sabido que el aprendiente que se asoma al estudio de una lengua segunda intenta adquirir aquella perfección oral que se percibe en un nativo; pero hablar correctamente desde el punto de vista lingüístico no es suficiente, es preciso adquirir otras capacidades suplementarias como, por ejemplo, la destreza al expresarse de forma social y culturalmente adecuada en todas las situaciones cotidianas. El entorno cognitivo del aprendiente siempre es distinto de la comunidad de hablante de la lengua meta que le rodea.

La pragmática, disciplina nacida en los años sesenta como derivación de la lingüística aplicada o LA, se ocupa de la relación existente entre los signos y sus usuarios en un contexto dado. El primer autor que se interesó en esta relación fue Charles Morris en los años treinta, en su intención de completar otras disciplinas como la sintaxis y la semántica. La pragmática abarca disciplinas muy variadas como, por ejemplo, la lingüística, la sociología, la psicología y la antropología. Se habla también de *pragmática cognitiva* para hacer referencia a los procesos mentales en la elaboración de textos y enunciados. Dicha disciplina estudia el lenguaje alejándose de la relación entre el binomio signo-significado, abordando el uso verdadero y en un contexto real, tanto de los signos como de las lenguas. El objetivo principal de la disciplina pragmática es establecer cuáles son aquellos factores que influyen en un intercambio comunicativo.

La pragmática se consolidó definitivamente como disciplina en los años sesenta gracias a estudiosos como John L. Austin, autor de *How to do things with words*. Fue Austin quien dio la definición de enunciado *performativo* o *realizativo*; por ejemplo, la frase:

(9) Yo prometo cambiar mi carácter,

va más allá de la mera descripción de la acción en cuanto conlleva no solo una promesa, sino la realización implícita de la misma. La teoría de que el lenguaje puede convertirse en acción permite a Austin extender esta propiedad de la lengua a todos sus usos, conformando la teoría de los actos de habla. Cuando consideramos la palabra en el

marco de un evento comunicativo realizamos tres actos diferentes de habla: *locutivos*, *ilocutivos* y *perlocutivos*:

(a) se define un *acto locutivo* como la sola actividad del hablar que, por sí misma, constituye el desarrollo de diferentes acciones, fonéticas, sintácticas y semánticas;

(b) sin embargo, un acto es *ilocutivo* cuando al hablar creamos mensajes cargados de intencionalidad que superan la literalidad, por ejemplo: *Buenos días*, *Hola*, *Soy Lola*, *encantada*, *Lo siento*, *Muchas gracias*, etcétera; todas estas expresiones tienen la intención de saludar, presentar, disculpar, agradecer;

(c) por último, un acto se define *perlocutivo* cuando influye en la conducta o el conocimiento del interlocutor, es decir, modifica su manera de actuar. Es sabido que hablamos no tanto para comunicar cuanto para convencer, humillar, informar, mentir, etcétera.

Es cierto que, en no pocas ocasiones, enunciados iguales pueden cargarse de diferentes matices interpretativas, y ello porque otros factores desarrollan un papel fundamental en la comunicación: *el contexto de la situación y la entonación*.

Pongamos un ejemplo: estamos en clase con las ventanas abiertas, el profesor dice: “¡Qué frío!” Al pronunciar estas palabras alguien se levantará y cerrará las ventanas. Por otra parte, el mismo enunciado puede interpretarse de distintas maneras; por ejemplo, puede entenderse como una simple queja, sin que llegue a provocar acciones de ningún tipo.

Por todo ello, el contexto deviene un elemento crucial del lenguaje porque influye profundamente en el evento comunicativo, por cuanto determina el significado y la adecuación del mismo; además, el contexto ayuda a entender las intenciones del hablante-oyente evitando, por ejemplo, malentendidos. El aprendiente de idiomas extranjeros en numerosas ocasiones entiende mejor cuando contextualiza los enunciados, tanto los elementos verbales como los no-verbales o extralingüísticos, la entonación, la gestualidad, la expresividad..., son factores que contribuyen a orientar al hablante-oyente en la comprensión global del mensaje. En el marco del contexto, *los deícticos* se revelan elementos fundamentales, al hacer referencia a una amplia variedad de formas lingüísticas que encuentran su interpretación dentro de un *contexto*

situacional determinado; por esta razón, los deícticos abordan dos realidades: una lingüística y otra extralingüística. Por ejemplo, en las frases:

(10) - Hoy prefiero comer en casa contigo. Tú y yo aquí en el mismo sitio.

Oggi, mangio a casa con te. Si sta meglio qui che fuori. (trad.)

Los elementos subrayados se refieren a los siguientes componentes del discurso: ¿quién habla? ¿quién oye? ¿cuándo? y ¿dónde? se desarrolla la situación comunicativa (Vanelli y Renzi, 1995: 262). Los dos enunciados representan un claro ejemplo de deixis en ambas lenguas; siendo lenguas afines no nos extrañará comprobar que el funcionamiento de los deícticos es muy similar, aunque haya otras muchas divergencias en ambos idiomas. Palabras como esp. *tú, hoy, aquí, esto*, it. *tù, qui, lei, lì, oggi*, son expresiones deícticas que sirven para señalar personas, situaciones, lugares, etcétera.

Desde la perspectiva pragmática, todas estas fórmulas necesitan una situación comunicativa bien identificada para su interpretación. En una comunicación oral se suele indicar o mirar aquello de lo que se está hablando; en cambio, por escrito, se remite a algo ya mencionado o por mencionar, y sólo se llenan de contenido al contextualizarse. Si alguien dice:

(11) Tendrás que traértelo aquí mañana.

(12) Ricordati di passarci. Ti aspettano per la consegna.

¿Somos capaces de identificar un contexto o bien un sujeto en ambas oraciones? La respuesta es no. De hecho, si la persona destinataria de la conversación no tiene información sobre el contexto, no podrá entender a qué se refiere la oración.

Sin duda, la teoría de los actos de habla ha representado un importante punto de partida para los cambios metodológicos en la didáctica de idiomas extranjeros según los parámetros del método comunicativo. El objetivo de ese cambio consiste en llevar a cabo una enseñanza funcional desde el punto de vista de la comunicación; en otras palabras, sería volver al origen, al punto de partida de nuestra investigación: el aprendizaje de una lengua extranjera siguiendo los pasos del aprendizaje de la lengua materna.

Sin embargo, los actos de habla no fueron los únicos descubrimientos de la pragmática: se prestó atención también al significado *implícito* de los mensajes que

cualquier tipo de hablante suele emitir. Lo implícito desvela un significado del mensaje que vas más allá del sentido literal o de la decodificación automática del mismo. La comprensión total de un texto se realiza cuando el receptor entiende tanto el significado como el sentido; en otras palabras, esta capacidad de decodificar significados implícitos pertenece a la función comunicativa y es una habilidad que se adquiere de forma espontánea ya en la adquisición de la lengua materna. En el aprendizaje de una lengua extranjera resulta fundamental para los aprendientes llegar a adquirir incluso la capacidad de codificar y decodificar sentidos/significados más complejos. En la lengua materna adquirimos la capacidad de comunicar significados lejos de la pura interpretación literal. Los enunciados:

(13) Te debo toda mi vida

(14) ¿Por qué no vamos a dar un paseo por la ciudad?

El primer ejemplo ha de entenderse como un agradecimiento por algún beneficio obtenido; en el segundo, aunque se evidencia una pregunta, no ha de entenderse como tal, sino como una petición o, mejor, una invitación. El destinatario que comparte el mismo código será capaz de entender el significado implícito que subyace al mensaje. La habilidad del hablante-oyente para entender toda la información de un mensaje se llama *principio de cooperación* y fue descrito por P. Grice en su obra *Lógica y conversación* (1975). En el *MCER*, en el apartado de las competencias pragmáticas, bajo la voz de *competencia discursiva* encontramos una breve descripción de este principio: P. Grice sostiene que un intercambio hablado en el que tomamos parte tiene una finalidad aceptada por ambos participantes y, por lo tanto, la intervención ha de seguir ese principio que rige toda la conversación y que se puede reunir bajo el nombre de *competencia discursiva*, la cual observa las máximas siguientes:

- la calidad (intente que su intervención sea verdadera);
- la cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más);
- la relación (no diga lo que no sea relevante);
- el modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad) (Grice, 1975).

Los estudiantes de idiomas deberían aprender a codificar todos los sentidos de una conversación, formulando, a su vez, mensajes que sean: informativos, breves, lo más cercanos a la verdad y apropiados.

Para conseguir un uso real y efectivo de cualquier lengua meta resulta, pues, fundamental conseguir algunas estrategias comunicativas para gestionar de forma correcta la comunicación: esto es, las funciones comunicativas y las convenciones socioculturales adecuadas a cada contexto.

Si estos elementos no llegan a adquirirse, la comunicación parecerá descontrolada y el hablante incurrirá en la descortesía o en la elaboración de falsas imágenes socioculturales.

Por todo ello, la metodología pragmática aplicada tanto a la adquisición de la lengua materna como a la didáctica de las lenguas extranjeras, hace hincapié en la importancia de elaborar por parte de los docentes unos materiales que reproduzcan situaciones reales, donde los actos de habla tengan plena manifestación junto a la cortesía o descortesía verbal. De hecho, cualquier tipo de acto de habla encuentra su origen en la cortesía verbal y representa el instrumento primario para iniciar una comunicación de forma adecuada. El uso del *por favor*, por ejemplo, representa una forma de cortesía que se emplea frecuentemente dentro de los actos de habla, dentro de nuestra cultura. Utilizamos formas de cortesía incluso para mitigar un enfado hacia nuestro interlocutor y para mantener intacta nuestra imagen en todas las situaciones.

A nivel didáctico, el tratamiento de la competencia pragmática desde una perspectiva práctica de la enseñanza se suele realizar mediante determinadas actividades prácticas, lo cual presume un esfuerzo considerable por parte del aprendiente, que ha de interiorizar el uso propio de los diferentes actos de habla, comparando las estructuras usadas en su lengua materna o L1 y en la lengua segunda o L2. Incluso se pueden llevar a cabo actividades de simulación o representaciones orales en torno a situaciones comunicativas distintas (reservar un hotel, ir al médico, redactar una solicitud, etcétera), así como completar de forma pragmáticamente adecuada diálogos incompletos, reflexionando por ejemplo sobre el uso de ciertas formas y su idoneidad desde la perspectiva pragmática, tanto en las audición como en las lecturas. Las conversaciones suelen ser las actividades más empleadas en la clase de lenguas extranjeras, de modo que los docentes prefieren utilizar fragmentos de diálogos reales tomados de diferentes

contextos. A través de ellas los alumnos/as tienen la posibilidad de aprender de los nativos no solo los actos de habla, sino la simultaneidad de los gestos adecuados junto a las palabras. La conversación ha sido un campo muy estudiado desde la perspectiva pragmática, sobre todo porque está basada en una interacción constante donde intervienen distintos factores. Un diálogo, sea cual sea el tema o la situación, es un intercambio comunicativo donde, como mínimo, dos interlocutores alternan secuencias de mensajes tomando la palabra o el turno cada vez que sea oportuno. La competencia que subyace a todo intercambio conversacional se conoce como *competencia funcional*, la cual incluye el conocimiento de los esquemas de interacción social o modelos de intercambio verbal, y la capacidad de utilizarlos. Generalmente las actividades comunicativas forman pares como, por ejemplo, los siguientes: pregunta / respuesta, afirmación / acuerdo-desacuerdo, petición / ofrecimiento / disculpa, aceptación / no aceptación, etcétera.

Para concluir, podríamos afirmar que la pragmática en sentido general da cuenta de los procesos que se producen en las interacciones comunicativas. El hablante, para mostrar su intención, emite enunciados que intentan ser relevantes para la comunicación. Al mismo tiempo, el hablante tendrá que entender tanto la información propiamente dicha, o sea la que se transmite literalmente, como la intención y las actitudes con las que transmite esa información. Dicho de otro modo, el desarrollo de una competencia pragmática supone necesariamente el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación.

Conclusiones

El objetivo de los primeros tres capítulos de la primera parte del trabajo ha pretendido ofrecer al lector/a un cuadro simple y detallado de los aspectos más importantes que han caracterizado el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas segundas. Se ha puesto de relieve el cambio de perspectiva que se ha producido en nuestro campo de trabajo en su evolución histórica.

El primer capítulo, titulado *Métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas desde el siglo XVI hasta el XIX*, ha pretendido recorrer de forma amplia y sencilla la evolución metodológica del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo del tiempo. Se han analizado con detenimiento los principales enfoques, que a lo largo de los siglos, han visto la luz. La historia de la enseñanza se ha caracterizado por la búsqueda constante de diferentes enfoques, técnicas y estrategias para facilitar tanto la didáctica como la adquisición de lenguas extranjeras. A tal propósito, en este capítulo hemos analizado los principales cambios metodológicos habidos a partir del siglo XVIII, cuando se enseñaban las lenguas clásicas, latín y griego, desde la perspectiva del Método Gramática y Traducción. El movimiento de Reforma, que se opuso a la enseñanza tradicional abrió el camino a una didáctica innovadora donde se enfatizaba la necesidad de enseñar la lengua hablada. Se desarrolla, pues, el Método Directo, un enfoque natural cuyo objetivo es reproducir los procesos que caracterizan la adquisición de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua meta. El siglo XX, definido por muchos como la “época de los enfoques”, se ha caracterizado por albergar todos aquellos métodos que aparecen en el capítulo *Métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas desde el siglo XX hasta la actualidad* (el Método Audio-Oral, el Método de la Vía Silenciosa, Sugestopedia, Método Comunitario, el Método de la Respuesta Física Total, el Enfoque Comunicativo).

En los últimos años, la atención hacia la enseñanza por parte de investigadores y profesionales de la lengua ha experimentado un evidente incremento: el principal interés se advierte en la introducción de formas nuevas de enseñanza que faciliten el aprendizaje. Hay un notable interés por todo lo que rodea el tema de la competencia comunicativa, derivado probablemente de los hallazgos que se han ido produciendo a lo largo de tan numerosas investigaciones. En definitiva, con la llegada, en primer lugar, del *Nivel Umbral* y, más recientemente, del *Marco Común Europeo de Referencia para*

las lenguas: enseñanza y evaluación (2001), se ha introducido el Enfoque por Tareas, orientado a la acción. El enfoque que hemos adoptado en este trabajo sigue las directrices teóricas europeas y, en general, se centra en la acción, considerando a los individuos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales. El alumno/a, en cuanto miembro activo de una sociedad, se mueve en su entorno desarrollando diferentes tareas que no sólo están relacionadas con el ejercicio de la lengua. Aunque los actos de habla se realizan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio y, para que el hablante pueda desarrollar sus tareas de forma eficaz, necesita estrategias y competencias específicas (competencia lingüística, competencia sociocultural y competencia pragmática), para conseguir un resultado concreto, en nuestro caso la comunicación en la lengua meta. En definitiva, los estudiantes de segundas lenguas deben aprender a utilizar la lengua en todos los contextos en que se encuentren involucrados, han de saber transmitir y comprender textos orales y escritos, teniendo en cuenta, además, la dimensión sociocultural en que se insertan las lenguas.

PARTE SEGUNDA

ESTUDIO CONTRASTIVO ITALIANO-ESPAÑOL: LA COMBINATORIA <VERBO+PREPOSICIÓN> EN CLASE DE ELE

Introducción

La segunda parte de este trabajo tiene una evidente orientación contrastiva, como aparece en el título general. Hemos optado principalmente por un camino bidireccional italiano-español y viceversa. A lo largo de este capítulo analizaremos los problemas de ambos grupos de aprendientes (italianos y españoles) a la hora de asimilar uno de los rasgos más complejos y de más difícil adquisición: la combinatoria <verbo + preposición>. Dado que esta tesis versa sobre la enseñanza del español a italianos y del italiano a españoles, encuadramos la investigación en el marco del análisis contrastivo (AC).

Como hemos visto en la parte primera de nuestra investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha experimentado a lo largo de los siglos muchos cambios a nivel empírico-teórico. Se pretendía buscar enfoques y métodos para mejorar la enseñanza; se debatía sobre la importancia de la gramática y, solo más tarde, se orientó la investigación hacia el estudio de los mecanismos que se desarrollan en la mente del aprendiente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entender cómo los estudiantes aprenden y comprenden una L2 fue el objetivo de uno de los más importantes estudiosos de lingüística contrastiva, Robert Lado. Este autor, pionero de la lingüística contrastiva, se interesó en estudiar las incidencias que la L1 tiende a manifestar en la L2 y al mismo tiempo, elaboró materiales y pruebas basadas en un análisis descriptivo entre una L1 y una L2.

Aproximadamente en los años cuarenta del siglo XX, con la llegada de la Lingüística Aplicada (LA), empezó a surgir un interés particular hacia el estudio del proceso de adquisición de una segunda lengua (ASL). Podemos definir la ASL como “el

proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (Santos Gargallo, 1993: 118). A su vez, la ASL puede incluirse en el ámbito de una disciplina más general, a saber, la Lingüística Aplicada (LA). La LA es una rama de la Lingüística que trata de solucionar los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad de habla. Esta disciplina llega a su auge en los años cincuenta en los Estados Unidos, donde iba consolidándose la necesidad de profundizar el estudio sobre la enseñanza de la lengua inglesa a los muchos inmigrantes extranjeros.

Es evidente que al principio la investigación tuvo una orientación de tipo gramatical, que era el aspecto formal más considerado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquel periodo. Sin embargo, fue con la introducción de la psicolingüística en la didáctica cuando se aportaron cambios importantes, se comenzó a considerar todos aquellos elementos no formales que inciden en el aprendizaje, en particular la figura del aprendiente más que la del profesor/a. Conocer los mecanismos que subyacen al aprendizaje representaba la clave para conseguir una eficaz enseñanza. En un primer momento, el estudio del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera estuvo a cargo de la Lingüística Aplicada, pero a partir de los años cuarenta se han desarrollado nuevos modelos de enseñanza que se agrupan en su conjunto bajo el término de Lingüística Contrastiva y que incluye, a su vez, el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. En realidad, se trata de los dos modelos de investigación que mejor describen esta disciplina científica.

La Lingüística Contrastiva, que a partir de este momento representaremos con sus siglas LC, es una disciplina científica que trata de identificar elementos de contrastes, pero también similitudes funcionales entre dos o más lenguas. Este tipo de análisis sincrónico pretende desarrollar gramáticas contrastivas para predecir, estudiar y explicar la naturaleza de las dificultades en el ámbito de ASL. Además, presupone un conocimiento profundo de los idiomas que se van a investigar, en cuanto existen lenguas cuya morfosintaxis construye conceptos mediante estructuras gramaticales, mientras que en otros idiomas se expresan mediante el léxico. Gracias a una comparación sincrónica y sistemática analiza las dificultades de los estudiantes, profundizando sobre la naturaleza de las mismas. La Lingüística Contrastiva tiene una base teórica y una práctica: **teórica** en cuanto que a través del estudio contrastivo trata

de aportar nueva información a la lingüística; **práctica** porque se centra en las diferencias entre dos lenguas. En este sentido, podemos afirmar que la LC nace del interés que el profesorado ha tenido durante su experiencia docente por solucionar las muchas dificultades de su alumnado ante el aprendizaje de un idioma distinto de su L1.

Tanto el análisis contrastivo como el análisis de errores hunden sus raíces en dos conceptos importantes: el concepto de Interferencia y el de Interlengua (IL).

Aprender una LE puede entrañar muchas dificultades y, si bien emprender el estudio de una lengua semejante a la nuestra puede resultar atractivo y aparentemente fácil, en realidad no lo es.

En los últimos años, en Italia el número de estudiantes que decide aprender español se ha multiplicado y, al preguntarles por qué eligen el español frente al alemán o al inglés, contestan afirmando que estudiar español es más sencillo, mientras que el alemán o el inglés les resultan idiomas complejos y lejos de su alcance. Considerar el español y el italiano lenguas aparentemente iguales es una falsa creencia, pues aunque son lenguas románicas con raíces culturales parecidas, sus diferencias son numerosas. A este propósito Bermejo-Calleja afirma (2008: 23-24):

Molto significativa, a questo proposito, è l'analisi di due lingue così affini tra loro quali l'italiano e lo spagnolo. La loro vicinanza è molto marcata, e ciò si ripercuote sul processo di apprendimento, soprattutto a livelli di studio più approfonditi, infatti, l'ambiguo gioco di PDF concesso da Bononia University Press S.p.A. all'autore per l'espletamento di procedure di valutazione e selezione. 24 Osservazioni preliminari simmetrie e dissimmetrie incide negativamente sulle prestazioni dei discenti.

Sin embargo, Calvi (1995) afirma que el aprendizaje y la enseñanza de la lengua española a hablantes itálofonos resulta aún más difícil porque, las numerosas simetrías lingüísticas, los alumnos/as perciben las dos lenguas como *un continuum*.

Las gramáticas contrastivas constituyen una herramienta importante a la hora de estudiar el proceso de adquisición de una L2. La primera gramática contrastiva dedicada al estudio del italiano y del español es la de Carrera Díaz, publicada en 1984. En los años noventa fueron numerosos los trabajos que analizan las asimetrías lingüísticas entre los dos idiomas. Entre los autores más importantes que se dedicaron a la compilación de obra de corte similar, citamos a: Cerruti/Vian, Barbero/San Vicente, Jiménez/

Fernández. etc. Recordemos que en Italia, en los últimos años, se han publicado importantes estudios²³ sobre aspectos divergentes que caracterizan las dos lenguas, es un ejemplo el trabajo llevado a cabo por el Profesor Félix San Vicente, en la Universidad de Bolonia.

Quien se acerca a la enseñanza de idiomas extranjeros se ve rodeado de preguntas a las que intenta, con mayor o menor acierto, dar solución. Los alumnos presentan características cognitivas distintas y suelen incurrir en ciertos errores debidos en parte a la falta de conocimientos y, por otro lado, intentan colmar sus carencias recurriendo a las soluciones de la L1. Por todo ello se han llevado a cabo innumerables investigaciones sobre la ASL, con el objetivo de disponer de una herramienta que sea útil a nivel didáctico.

Un profesor/a que dispone de un conocimiento comparativo de las dos lenguas llega a comprender mejor cuáles son los puntos débiles y fuertes de su alumnado y logrará resolver con más éxito los problemas que vayan surgiendo a lo largo del aprendizaje. Sin embargo, dada la multitud de manuales y gramáticas de lenguas extranjeras cada vez más atractivos y, a veces, con títulos que suenan casi milagrosos, parece adecuado que el docente realice una selección comparativa para elegir la herramienta más apropiada, teniendo en cuenta la posibilidad de integrar los manuales elaborando actividades personalizadas. A estas alturas, es evidente que la comparación interlingüística con miras a la enseñanza se revela un instrumento metodológico fundamental.

Por lo que se refiere el análisis de errores (AE), en el que profundizaremos más adelante, se puede considerar un recurso útil para los fines didácticos. Centrar la atención en un corpus extenso de errores puede revelarse de gran ayuda para los docentes. De hecho, el AE permite analizar todos los niveles de la lengua, gramatical, fonológico y léxico, semántico y pragmático de ahí que los profesores puedan realizar actividades que corrijan los fallos de los alumnos. El análisis contrastivo (AC) es un estudio comparativo de dos o más lenguas desde la perspectiva del contraste y se apoya exclusivamente en el concepto de Interferencia de la L1 en la L2. Su objetivo es analizar las diferencias y las similitudes de los idiomas que se pretenden estudiar para sacar

²³ Para una consulta más detallada de los aspectos lingüísticos en los que divergen en ambas lenguas véase Calvi M. V. 2003, "Lingüística contrastiva de español e italiano", *Mots Palabras Words* (IV) 2003, [www.ledonline.it/mpw/], pp. 17-34.

conclusiones y elaborar ejercicios que mejoren el aprendizaje de un determinado aspecto de la lengua.

El AE nace en 1967 como alternativa al análisis contrastivo; esta corriente se basaba en la teoría lingüística chomskiana (1965) sobre la adquisición de la L1.

A diferencia del AC, el análisis de errores no pretende la comparación entre la lengua materna y la lengua meta del aprendiente, sino estudiar sus posibles errores a través de sus producciones reales en la lengua meta. Si los errores han ganado la importancia que se merecen, se debe a la colaboración de dos disciplinas: la lingüística y la psicología aplicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras. Al estudiar simplemente los contrastes existentes entre dos lenguas, los lingüistas acabaron por realizar un inventario de dificultades sin aportar nada nuevo. Los docentes, por otra parte, más que un listado de problemas necesitaban saber cómo prever algunos errores del aprendizaje, aquellos que se repetían con más frecuencia.

En general, existen dos perspectivas teóricas distintas frente a la consideración de los errores: por una parte, los partidarios de una enseñanza en la que se minimicen los errores todo lo posible y, por el otro, una corriente más tolerante hacia el elemento de imperfección. Se produce un cambio importante en el desarrollo del AC: del error considerado al principio como una falta imperdonable que había de ser corregida, se convierte en un elemento fundamental para describir el programa interno de adquisición de una lengua. Por otra parte, la presencia del error hace pensar en la existencia de estrategias de aprendizaje de carácter universal, de ahí que los estudiosos de la lengua y los docentes sintieran la necesidad de planificar los diferentes cursos para solventar las dificultades que fueron teniendo los aprendientes.

Analizar los errores de los aprendientes permite a los profesores crear actividades para superarlos. En el artículo publicado por S. P. Corder, no solo se explica la funcionalidad de los errores para mejorar la didáctica, sino que se recogen otras consideraciones de interés, por ejemplo, el autor mantenía que cuando un individuo comienza a avanzar en su aprendizaje de una L2, desarrolla etapas distintas antes de llegar a la lengua meta, que se incrementan a medida que se va acercando a la lengua objeto.

Estudiando las diferentes etapas de aprendizaje, en los años setenta, la investigación emprendió el camino de la *interlengua*, es decir un sistema lingüístico parecido a la L2 pero diferente, en cuanto a que estaba construido según la interpretación que el estudiante desarrolla de la lengua meta durante su proceso de aprendizaje. El análisis de la lengua según la perspectiva de la interlengua revela cómo el estudiante llega a construir su L2, tratando de entender el porqué de determinadas diferencias con respecto a la LE. A estas alturas resultan fundamentales los trabajos de L. Selinker (1969, 1972), a quien se debe el término *interlengua*.

De este modo, nuestro capítulo primero se centrará específicamente en las corrientes de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y, por último, en el análisis de los conceptos de Interlengua e Intralengua.

El segundo capítulo aborda el concepto de combinatoria <verbo + preposición> con relación al contexto del aula, evidenciando los problemas que tienen los aprendientes hispanohablantes e italófonos a la hora de aprender esta particular estructura gramatical. Basamos nuestro estudio en los errores de los estudiantes que disponen de una buena competencia lingüística en la lengua extranjera que aprenden. Recurriremos a diferentes corpus escritos, conseguidos, en parte, a lo largo de ocho meses de colaboración en una escuela oficial de idiomas (inglés, alemán, italiano, árabe y francés), donde hemos desarrollado nuestra actividad como lectora de italiano, habiendo podido profundizar más en los errores característicos de los hablantes españoles que aprenden italiano.

En el capítulo tercero examinaremos desde una perspectiva crítica los diferentes manuales y gramáticas italianas y españolas actualmente más utilizados en el aula, trazando incluso una breve descripción del enfoque en el que se inspiran. Nuestro objetivo es analizar cómo se explica la combinatoria <verbo + preposiciones> en los textos.

Para concluir, en el último capítulo, de carácter práctico, intentaremos dar respuesta a la pregunta de cómo se puede facilitar el aprendizaje de las estructuras que agrupan el verbo y la preposición; aportaremos nuestro grano de arena a la didáctica de ELE actual elaborando y presentando nuevas propuestas didácticas en clase de ELE con estudiantes italianos.

CAPÍTULO 1

MÉTODOS DE ANÁLISIS EN LA COMPARACIÓN INTERLINGÜÍSTICA

1.1. Análisis contrastivo

Los estudios contrastivos se desarrollaron por primera vez en los Estados Unidos, país que, durante muchos años, fue la cuna de las investigaciones sobre ASL.

El desarrollo de la metodología contrastiva llegó a Europa a partir de los años cincuenta, justo cuando en América empezaba a perder su fuerza. La Escuela de Praga, sostenida por el trabajo de los lingüistas americanos, llevó a cabo las primeras comparaciones entre el inglés y otros idiomas del este europeo como son el rumano, el húngaro, el alemán, el polaco o la lengua serbocroata. En los años setenta la investigación por contrastes se extendió a tres lenguas más: el sueco, el español y el japonés. En Europa, si bien con evidente retraso, el auge del AC se alcanzó entre los sesenta y los setenta, cuando en Estados Unidos ya iban avanzando otras metodologías de investigación: el análisis de errores (AE) y la Interlengua (IL).

Bermejo-Calleja afirma (2008: 23):

L'insegnamento della L2 è in genere diventato oggetto di un più approfondito esame scientifico, che riserva una particolare attenzione all'esame delle corrispondenze interlinguistiche. È dunque in questo ambito che si sviluppa maggiormente l'analisi contrastiva, intesa come approccio rigoroso e scientifico volto allo studio dei vari punti di contatto e distacco tra lingue diverse.

Concretamente, el modelo de investigación de Análisis Contrastivo (AC) encuentra su germen en los trabajos de Charles Fries y Robert Lado, profesores de la Universidad de Michigan. La necesidad de explorar nuevos caminos de la Lingüística fue impulsada por la creciente demanda de la enseñanza de la lengua inglesa por parte de ciudadanos inmigrantes, llegados a EE.UU. después de la segunda Guerra Mundial. El inglés, desde el comienzo de los estudios de ASL, fue y sigue siendo la lengua de la comunicación mundial, aunque es cierto que el panorama lingüístico actual va siendo ya

protagonizado por otros idiomas, como por ejemplo, el chino, el alemán, etc. En aquella época se sentía la necesidad de encontrar nuevas líneas metodológicas, puesto que no se encontraba en los enfoques de aquel momento la clave para enseñar idiomas extranjeros; en cambio el interés por descubrir los mecanismos que subyacen al aprendizaje impulsaban los estudios de lingüística. De esta necesidad y de los evidentes cambios sociales, económicos, políticos y culturales surgió el arranque del AC.

La idea principal que fue permeando la investigación de los lingüistas se basaba en la concepción de que aprender una lengua segunda presupone el desarrollo de mecanismos distintos de la adquisición de la lengua materna. Los primeros estudios de Análisis Contrastivos se deben a Fries y Lado, quienes se interesaron por la comparación, desde una perspectiva sistema

tica y pedagógica, de dos lenguas: la L1 del aprendiente y la L2. A través de esta comparación sincrónica, es posible detectar las dificultades y similitudes existentes entre ambas lenguas. En líneas generales, el objetivo de tal análisis es elaborar materiales y actividades para ayudar a los estudiantes a superar las zonas de asimetría en las distintas etapas de su aprendizaje. Desde esta perspectiva contrastiva, un buen profesor de lenguas extranjeras modernas puede predecir los errores de su alumnado y, si fuera necesario, proponer actividades que puedan adaptarse a su clase.

Años después de la publicación de la obra de Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), Lado publicó *Languages Across Cultures* (1957). Este último, siguiendo el mismo camino de Fries, proporcionó un estudio comparativo centrándose en la idea de que es posible identificar previamente los puntos débiles y fuertes del proceso de aprendizaje del aprendiente. Lado afirma en el Prefacio de su obra:

El papel de este libro parte de la base de que es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante. (Lado, 1957: Prefacio)

Por todo ello, es necesario que el profesor/a de idiomas extranjeros elabore materiales adecuados para resolver los posibles problemas que surjan en el aprendizaje de una lengua distinta de la materna.

Ambos autores coinciden en afirmar que la L1 de los estudiantes acaba por influir tanto la producción cuanto la comprensión de la LE, de ahí que resulte fundamental llevar a cabo un estudio analítico de los dos sistemas lingüísticos y culturales.

La comparación sincrónica de dos o más lenguas descrita por Fries y Lado ha de realizarse considerando todos los aspectos del sistema: fonología, gramática, léxico y pragmática, determinando contrastes y similitudes, y haciendo hincapié en las diferencias que causan problemas en el aprendizaje. No obstante, los contrastes pueden revelarse numerosos y la mayoría de las veces se deben a la interferencia excesiva y descontrolada que la lengua materna tiene en la lengua segunda. El término *interferencia* fue adoptado por primera vez por Weinreich en la obra *Languages in Contact* (1953) que, junto al concepto de transferencia, representaron dos puntos clave de la investigación de ASL.

En concreto, por lo que se refiere a la predicción de las dificultades, el AC se revela particularmente eficaz cuando se analizan las interferencias fonológicas. De ahí que, dependiendo de si la incidencia de la lengua materna ayuda o dificulta el aprendizaje, los lingüistas suelen distinguir entre *transferencia positiva* y *transferencia negativa* o *interferencia*.

Una de las creencias sobre la cual apoya sus raíces el AC remonta al concepto de *distancia interlingüística*, es decir, la distancia entre la L1 y la LE. Un estudiante italiano que aprende español o francés y viceversa tendrá una distancia interlingüística inferior que en el caso de la lengua polaca, que no tiene la misma raíz latina. Precisemos que aprender una lengua semejante no significa aprender con más facilidad. Generalmente, los estudiantes que aprenden lenguas semejantes tienden a transferir las estructuras de la L1 a la lengua meta con más frecuencia, mientras que quien aprende un idioma totalmente distinto tiende a rechazar las estructuras más complejas o, simplemente, las utilizan con un mayor grado de atención.

El concepto de *interferencia* en la perspectiva del análisis contrastivo es otro elemento cardinal del estudio de ASL. Se define interferencia como la presencia de cualquier elemento estructural de la L1 que se encuentre en la L2. Existen cuatro tipos de interferencias, cada a uno referido a uno de los sistemas o niveles de la lengua: (i)

interferencia fonética, (ii) interferencia morfológica, (iii) interferencia sintáctica y (iv) interferencia léxica²⁴.

a) Interferencia fonética

Un italófono que aprende español mostrará dificultades en la articulación del sonido bilabial sonoro [β] en palabras como [lóbɔ], y la realizará como una variante oclusiva [b] que no se da en español. Al contrario, un hispanófono que aprende italiano dirá **la aquila*²⁵ en lugar de *l'aquila*, porque, a diferencia del español, la lengua italiana apostrofa los artículos determinatos delante de palabras que empiezan por vocal.

b) Interferencia morfológica

Un italófono aprendiente de español formará el futuro de los verbos de primera conjugación, cambiando la vocal temática de la raíz A en E por influjo del italiano y dirá **Io cantarò* en lugar de *Io canterò*.

Y viceversa, un hispanófono que aprende italiano incurrirá en el error de decir **Io parlava* en lugar de *Io parlavo* cuando se refiere a la primera persona singular, debido a las terminaciones diferentes del tiempo imperfecto.

c) Interferencia léxica

A un italófono que aprende español se le podrá ocurrir decir “este vestido es **largo*, utilizando el término largo en el sentido de ancho. En cambio, un hispanófono que aprende italiano podrá decir *Ho il *pelo bagnato*, utilizando el sustantivo “pelo” erróneamente como sinónimo de *capelli*.

d) Interferencia sintáctica

Un italófono dirá “este es **el mi bolso*”, pues utilizará erróneamente el artículo delante de un posesivo. En cambio, un hispanófono podrá decir **mia famiglia é di cinque persone*, es decir, en la mayoría de los casos omitirá el artículo delante de los posesivos.

Señalemos que el concepto de Interferencia aquí tratado es distinto del concepto presentado por Weinrich, en cuanto a que se refiere a la interferencia que puede

²⁴ Los ejemplos son nuestros.

²⁵ El asterisco delante del ejemplo indica que la frase contiene una forma no gramatical.

caracterizar a dos lenguas cuyo aprendizaje se realiza en el mismo país. En cambio, los estudios de Weinrich se desarrollan en contextos de bilingüismo.

En los ejemplos que acabamos de presentar resulta fundada la creencia de que el aprendiente tiende a transferir estructuras y vocabulario de su lengua materna a la lengua extranjera, lo cual supone una evidente fuente de error. Este modelo de investigación se desarrolla con el objetivo de elaborar una gramática de tipo contrastivo donde se expliquen tanto las correspondencias como las dificultades que pueden afectar a los distintos niveles de un sistema lingüístico, con el fin prioritario de ofrecer una descripción de las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia. A fin de cuentas, y como hemos afirmado antes, el objetivo del AC es dar respuestas para facilitar la didáctica de idiomas extranjeros mediante la creación de un material didáctico adecuado que permita evitar los errores sistemáticos de las zonas de asimetría entre la L1 y la L2.

La didáctica de las lenguas extranjeras, enfocada hacia la perspectiva del análisis contrastivo, ha de presentar las estructuras de la L2 de forma gradual para que los alumnos perciban las semejanzas y dificultades con respecto a su L1. En este nivel, las actividades empleadas en el aula con el objetivo de presentar simetrías y asimetrías en las dos lenguas fueron tomadas de los métodos gramática-traducción y audio-oral. Sin embargo, y a pesar de las muchas críticas, ni la traducción literal ni la repetición de estructuras podían resultar útiles para la comunicación real. Con la llegada del enfoque comunicativo se optó por una enseñanza basada en técnicas y actividades extraídas de diversos enfoques; a los profesores/as se les pedía la adopción de una postura intermedia, alejada de soluciones extremas.

Wardhaugh en su artículo “La hipótesis de análisis contrastivo” (1970) describe ampliamente la metodología contrastiva como una de las distintas teorías elaboradas para referirse al desarrollo del lenguaje. En el mismo artículo el autor diferencia dos hipótesis, una fuerte y otra débil. Estas dos versiones que se desarrollan en el ámbito del Análisis Contrastivo defendían dos posturas extremas. La versión fuerte exige la elaboración de una teoría lingüística global aplicable de la misma forma a los tres sistemas de la lengua: sintáctico, fonológico y semántico. La imposibilidad de individualizar unos universales lingüísticos y de elaborar una teoría general sin acercarse a las dificultades reales de los usuarios de la lengua hacen impracticable esta

versión. El estudio contrastivo idealmente propuesto se basa exclusivamente en el análisis de las gramáticas empleadas en el aula de idiomas extranjeros. En cambio, un AC para ser eficaz y útil en sus fines didácticos debe analizar los errores y los contrastes que los hablantes de la lengua meta manifiestan a la hora de comunicarse. Una observación directa de las dificultades que explique los fenómenos de interferencias de dos o más sistemas lingüísticos ofrece una perspectiva empírico-teórica menos exigente. En realidad, la versión débil defendida en los trabajos de Stockwell y Bowen *The Sonds of English and Spanish* (1965), y Stockwell, Bowen y Martin *The Gramatical Structures of English and Spanish* (1965), se basa en una teoría ecléctica, porque en ella entran conocimientos e ideas de diferentes teorías, como por ejemplo, de la gramática generativa y estructural. En síntesis, la primera se centra en la predicción de las dificultades de los aprendientes a través de la comparación de la lengua materna y la lengua meta, mientras que la segunda hipótesis apoya sus raíces en la posibilidad de explicar los errores cometidos (Wardhaugh, 1970: 123-130).

De acuerdo con la actitud ecléctica, podemos decir que, a partir de la segunda mitad de los años setenta y hasta la época actual, la mayor parte de los lingüistas y profesores de lenguas extranjeras rechazan la hipótesis fuerte del AC. En líneas generales, mantienen que cualquier actividad, sea de tipo estructural o situacional, orientada según el enfoque comunicativo, puede constituir una herramienta importante para ayudar a los estudiantes durante su aprendizaje.

Con el paso del tiempo, el modelo del Análisis Contrastivo llegó a presentar sus puntos débiles, pues la producción de errores muchas veces no depende solo de la interferencia lingüística, sino de otros factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un material didáctico inadecuado o el uso de técnicas de enseñanza inadecuadas pueden inducir a la formación de errores. Para apoyar esta convicción, Richards, en su artículo “Social factors, Interlanguage and Language Learning” (1971: 182), afirma:

Many errors, however, derive from the strategies employed by the learner in language acquisition, and from the mutual interference of items within the target language. These cannot be accounted for by contrastive analysis. Teaching techniques and procedures should take account of the structural and developmental conflicts that can come about in language learning.

Por todo ello, y según lo afirmado por Santos Gargallo (1993: 66), las principales críticas dirigidas al AC son las siguientes:

- a) Resultados demasiado abstractos y de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera
- b) Dificil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje, porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes
- c) Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar
- d) Confusión en la distinción teórico-aplicado
- e) Estatismo, al hacer descripciones normativas considerando que L1 y L2 son similares y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable
- f) Su rechazo de los componentes psicológico y pragmático
- g) Su visión de la traducción como un concepto teórico ambiguo

Está claro que a causa de la ausencia de unas teorías concretas en este ámbito, los lingüistas y los profesores de lenguas extranjeras viven rodeados de posibilidades e incertidumbres, más que de certezas. Pese a las críticas y los evidentes fallos de este modelo de análisis, no dudamos en reconocer su valor innovador, por cuanto centró sus investigaciones en el alumnado y en su aprendizaje, lo que constituye el punto de partida de las tendencias investigadoras posteriores sobre el análisis de errores e interlengua. Gracias al posterior cambio de perspectiva, pudieron elaborarse materiales y metodologías adecuadas a nivel didáctico, y fue este incluso el primer intento científico de promover una mejor práctica docente orientada a incluir el elemento cultural de la lengua meta en el aprendizaje. No cabe duda de que el AC dio un notable impulso a la investigación de ASL con su profunda orientación pedagógica.

Desde la perspectiva actual, el Análisis Contrastivo sigue despertando interés, como muestran los numerosos estudios y publicaciones al respecto. Lingüistas, profesores y profesionales de la lengua la consideran una herramienta importante en el panorama actual de la ASL. La utilidad y eficacia del AC en la enseñanza descansa en la predicción de los errores y en las dificultades que de otro modo serían invisibles, de ahí su utilidad en la elaboración de materiales didácticos y, sobre todo, de gramáticas

contrastivas, que incluyen comentarios comparativos de la L1 y de la L2 de diferente índole según el sistema a que se refieren y de orden gradual dependiendo de las dificultades.

Sin embargo, frente a la utilidad o no del AC, en el ámbito didáctico se han generado posturas divergentes: por ejemplo, quienes rechazan este modelo de investigación (Fernández González, 1995: 5) opinan que el análisis contrastivo puede funcionar solo a nivel de estructura profunda, es decir, aquel sistema universal que es común a todos los sistemas lingüísticos. Además, los alumnos han de aprender el funcionamiento tanto de la estructura profunda cuanto de la superficial, por eso este modelo lingüístico no puede considerarse válido. Sin embargo, los defensores del AC reconocen su validez sobre todo para el estudio de las diferencias entre las lenguas y prediciendo las dificultades, según el caso.

Concluimos nuestro discurso sobre el análisis contrastivo citando las palabras de Fernández González (1995: 18), en cuyo ensayo titulado “El análisis contrastivo: historia y crítica” resume y define bien el concepto de AC:

En definitiva, el análisis contrastivo se presenta hoy como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Tanto desde un enfoque formal como desde un enfoque tipológico-funcional, solo a través del estudio y la comparación interlingüística pueden extraerse y confirmarse los denominadores comunes de las lenguas. Igualmente, el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos descartarlo tan radicalmente como sucedió en la década de los setenta. La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error.

A raíz de lo que hemos afirmado hasta ahora, la investigación contrastiva fue acercándose a la línea de investigación del Análisis de Errores, aunque este último se presentaba como un concepto aún indefinido; integrándose en el modelo anterior, dio un impulso más a los estudios de ASL. La investigación lingüística en glosodidáctica, junto a las diferentes teorías que iban desarrollándose, Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) evidenciarían algunas limitaciones del Análisis Contrastivo, por ejemplo, se evidencia abstracción en los resultados del AC que denotan cierta inaplicabilidad, sobre todo a la hora de llevarlos a la práctica del aula. Además, este tipo de análisis no soluciona todos los problemas que pueden afectar el aprendizaje del discente, sean estos

de tipo lingüísticos o no. Por último, no toma en consideración el aspecto psicológico del estudiante.

Aunque estas no son las únicas críticas que se le hacen a este tipo de análisis, pues Larsen-Freeman y Long (1994: 64) señalan: “[...] el análisis de errores, igual que el análisis contrastivo, ha caído en desgracia” y, basándose en los trabajos de Schachter (1979) y Schachter y Celce-Murcia (1977), resumen las razones:

Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error [...] el AE no da cuenta de todas las parcelas conflictivas de la SL [...] En otras palabras, los estudiantes chinos y japoneses evitaban las oraciones relativas porque sabían que eran problemáticas.

Por otra parte, es importante puntualizar que con el paso del tiempo el Análisis Contrastivo ha ido evolucionando paralelamente a los cambios de los modelos lingüísticos. Desde su nacimiento, influido por el estructuralismo americano²⁶, se llega a las líneas de tipo generativo-transformacional, hasta desembocar en la época actual en un modelo psicolingüístico que describe los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje de segundas lenguas. Por consiguiente, a cada etapa del AC corresponde un nuevo modelo de análisis: así, si desde su nacimiento se optó por una comparación exclusivamente estructural de las lenguas, con el desarrollo del paradigma generativo-transformacional se empezaron a contrastar las reglas de la lengua nativa con sus correspondientes de la lengua meta; por último, con la llegada del modelo psicolingüístico los trabajos de análisis contrastivo realizados se ajustaron a los concepto de competencia comunicativa y pragmática del aprendiente (Santos Gargallo, 1993: 49).

1.2. Análisis de errores

A lo largo de distintos estudios iniciados en los años setenta del siglo pasado e impulsados por el interés de los psicolingüistas en descubrir cómo se desarrolla el lenguaje y cuáles son los mecanismos subyacentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, el Análisis de Errores se incluye en los métodos de

²⁶ Nos referimos al estructuralismo norteamericano de Leonard Bloomfield.

investigación de la lingüística aplicada que tratan de los problemas que afectan el aprendizaje de una segunda lengua. Este modelo de estudio aborda la temática de los errores e intenta, mediante un estudio empírico, perfeccionar las técnicas y los procedimientos para corregirlos. Sin duda, hasta llegar a la formulación de S. P. Corder y a la colaboración entre la lingüística y la psicología determinando así una nueva dimensión de este estudio, dichas desviaciones de la norma habían sido consideradas elementos marginales y no se les otorgaba gran importancia. Los profesores, que por experiencia directa perciben las dificultades de los aprendientes, advirtieron que un trabajo enfocado exclusivamente desde una perspectiva lingüística no podía predecir ciertos errores del aprendizaje de una lengua extranjera. De ahí que la lingüística y la psicología se tomaran de la mano para ofrecer una metodología de estudio que ayudase tanto a los profesores como a los aprendientes.

La investigación basada en el Análisis de Errores (AE) debe su origen a los conceptos de *dialecto idiosincrático* e *Interlengua*, términos usados por primera vez por Corder y Selinker (Santos Gargallo, 1993: 69). El concepto de *dialecto idiosincrático* desarrollado por S. Pit Corder en su artículo “Idiosyncratic dialects and errors analysis” (1971) hace referencia a aquellos sistemas lingüísticos que, además de tener unas estructuras propias, comparten rasgos gramaticales con otras gramáticas. La lengua es un instrumento de comunicación, por tanto cuando los usuarios de la lengua se comunican entre ellos, pretenden que los destinatarios del evento comunicativo comprendan el mensaje. Si la comprensión no llega a ser total, los hablantes han de encontrar la forma para agilizar la comunicación. El dialecto idiosincrático es el habla parcialmente inestable e incompleta que caracteriza, por ejemplo, el lenguaje poético, el lenguaje infantil y el del afásico, mientras que para referirse al lenguaje de los estudiantes de idiomas Corder acuña el término de *dialecto transicional*, con el que pretende destacar también su carácter de transitoriedad. Este último tiene una gramática propia y todas las desviaciones de la norma de la lengua objeto no se pueden considerar errores. Se trata de un tipo de “dialecto que no se define lengua en el sentido de que sus convenciones no son compartidas por ningún grupo social, muchas de sus oraciones presentan problemas de interpretación a cualquier hablante nativo del dialecto objeto” (Corder, 1971: 67). Según el autor, no se pueden considerar erróneas las oraciones agramaticales porque pueden ser fruto del desconocimiento de las normas subyacentes a la lengua objeto, de ahí el uso del término “idiosincrático”. Sin embargo, se podrían

considerar erróneos los fallos de actuación o de memoria, o los falsos comienzos (p. 68). Según lo afirmado por Brown y Frazer en su artículo “The Acquisition of Syntax” (1964), el análisis de errores se revela una metodología eficaz para estudiar tanto el desarrollo de la lengua de los aprendientes de idiomas extranjeros como el proceso de aprendizaje de la lengua materna.

El AE surge a finales de los años setenta con el objetivo de solventar las faltas metodológicas del modelo de AC, que parecía ser fragmentario a la hora de describir el origen de los errores. Por todo ello, el AE se consideró una evolución del Análisis Contrastivo por cuanto el estudio de la L1 y L2 dejaba de ser una mera comparación, para convertirse en el análisis detallado de la actuación de los aprendientes dentro de una nueva concepción del error.

Cada tendencia, enfoque o método siempre coincide con alguna publicación o trabajo que pretende ir más allá de los estudios anteriores. El fundamento teórico del modelo Análisis de Errores se remonta, como hemos afirmado anteriormente, a las publicaciones de Corder en 1967, que dieron un paso más en la investigación de la Lingüística Aplicada. Es sabido que Corder basa su teoría en la importancia que se le otorga al “error”. En efecto, durante el aprendizaje de una L2 se suele incurrir en una multitud indefinida de *errores* y *faltas* que perjudican la producción correcta en la lengua objeto. En primer lugar, queremos señalar la existencia de algunas imprecisiones conceptuales referidas al término error, que en la mayoría de los casos se considera un hiperónimo. No obstante, la diferencias entre este y los conceptos de falta o de lapsus es evidente. En efecto, Corder en su artículo “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda” (1967) señaló que no son errores todos los fallos cometidos por el discente, sentando las bases para diferenciar los conceptos de error y falta (Corder, en Liceras 1992: 37):

Los errores de actuación se caracterizan por su asistemacidad, y los errores de competencia por su sistemacidad [...] utilizaremos el término faltas para referirnos a los errores de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilita reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria.

Cabe destacar que tanto el error como la falta se producen en la interlengua como desviaciones de la norma de la lengua meta. No obstante, es fundamental precisar que en el caso del lapsus o falta no se puede hablar de desviación sistemática, es decir

no permite la autocorrección, en cambio el error es una desviación asistemática de la norma de la lengua segunda.

Según Corder, de los *errores sistemáticos*, es decir, aquellos que se repiten con cierta frecuencia en la actuación de los estudiantes, los alumnos pueden sacar provecho. A este propósito, el autor en su artículo “The Significance of Learners Errors” (1967), retoma la teoría del innatismo de Chomsky. Según Chomsky, en *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), la adquisición es un proceso creativo del niño/a, el cual, sirviéndose de un dispositivo interno (*Language Acquisition Device, LAD*), es capaz de construir la gramática de su lengua materna a partir de los datos a los que está expuesto, de la misma forma que el adulto aprende cotejando hipótesis en el aprendizaje-adquisición de cualquier lengua extranjera. Los *errores sistemáticos* pueden considerarse elementos claves para demostrar la existencia de ese programa de adquisición interno. A diferencia de la adquisición de la L1, el adulto deja de incurrir en errores sistemáticos a medida que su capacidad lingüística se desarrolla. Sin embargo, durante el aprendizaje de una lengua extranjera es el alumno/a quien elige la información o los datos del *aducto* que pretende interiorizar. En términos más técnicos se habla de *toma (intake)* para hacer referencia a los datos que el aprendiente adquiere.

El mismo Corder en su artículo describe cuatro etapas para el tratamiento de los errores: (i) identificación de los errores en su contexto; (ii) clasificación y descripción de los mismos; (iii) explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más; (iv) evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento.

Si los estudios contrastivos pretendían predecir los errores sistemáticos de los alumnos, según Corder era necesario encontrar la metodología adecuada no para predecirlos, sino como para solucionarlos y explicarlos. El AE pareció la solución más viable para la enseñanza de lenguas modernas. En publicaciones posteriores el autor amplió sus consideraciones sobre el concepto de error; en efecto, después de recolectar los errores más frecuentes presentes en las producciones de los alumnos, empezó a valorar la importancia de estas desviaciones lingüísticas para corregirlas mediante la utilización de materiales adecuados. Todo ello lleva al estudiante no solo a mejorar su

aprendizaje, sino a enfrentarse positivamente ante una determinada situación comunicativa (Santos Gargallo, 1993: 77).

Los docentes que actúan con detenimiento tratan de entender cuál es la naturaleza del error, es decir, si se debe al desarrollo natural del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, si es el indicador de las limitaciones de ciertos alumnos o, por último, si se debe a la metodología didáctica empleada.

Corder diferenció entre *faltas* de actuación y *errores sistemáticos* de los aprendientes. Las faltas, según el autor, no inciden en el proceso de aprendizaje en cuanto a que no constituyen una desviación sistemática de la norma; de hecho, no siempre ocurren y pueden producirse por fallo de memoria, el estrés o las emociones, un lapsus; sin embargo, el error sí que incide en el aprendizaje porque es una desviación sistemática de la norma, que denota un desconocimiento de la misma. A partir del error sistemático, los profesionales de la lengua en materia de ASL pueden reconstruir el proceso de aprendizaje o *competencia transitoria*, que se lleva a cabo en la mente de los aprendientes, aunque distinguir la falta del error puede ser bastante complejo (Corder, 1967: 166-167). Por otra parte, los errores de los aprendientes se revelan importantes porque dan a conocer al docente cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, cómo han aprendido y cuánto les queda por aprender. Los alumnos, en cambio, pueden aprender de sus errores como los niños hacen durante la adquisición de su L1.

En la teoría de Corder se distinguen otros conceptos importantes del aprendizaje, por ejemplo, los alumnos reciben, tanto en el aula como fuera de ella, una serie de informaciones que llamaremos *input*; cuando una parte de esta información viene aceptada por los aprendientes y pasa a ser asimilada se convierte en toma o *intake*. El proceso interno de cada estudiante que se ocupa de construir su propia lengua meta se denomina *programa interno* o *in-built syllabus*.

Richards (1971: 174 y ss.) distingue entre *errores intralinguales* y *errores de desarrollo*; los primeros derivan de principios básicos del aprendizaje, como por ejemplo la generalización, la analogía o la aplicación incompleta de reglas. En cambio, los errores de desarrollo provienen de las hipótesis que hace el aprendiente sobre la lengua meta objeto de su aprendizaje, a partir de su limitada exposición a ella.

Como se ve, se ha realizado un cambio evidente en la metodología investigadora lingüística y pedagógica: se ha pasado del análisis contrastivo entre dos sistemas, la L1 y L2, al análisis de la producción del aprendiz en la que el error ya no supone un castigo por ser una desviación de la norma, sino un elemento positivo que indica que el aprendizaje está teniendo lugar. Corder sigue afirmando que la lengua nativa de los aprendientes puede facilitar el proceso de aprendizaje y que los errores no deben en absoluto ser considerados como fuente de inhibición, sino como el uso evidente de estrategias de aprendizaje, y representan la descripción más exacta de la competencia transitoria (Corder, 1967: 168).

Los errores, inevitables en todos los procesos de aprendizaje, suponen una clave en cuanto a que describen la lengua que los estudiantes han aprendido y que es distinta tanto de la L1 como de la L2. Es un habla espontánea y por el hecho de tener una intención comunicativa tiene su sentido. En cambio, se denomina *dialecto idiosincrásico* porque comparte enunciados que no se pueden considerar ni erróneos ni desviados, sino idiosincrásicos y estructuras gramaticales y vocabulario de la lengua meta. En términos lingüísticos, según las palabras de Corder, la lengua del aprendiente, además de llamarse dialecto transitorio o idiosincrásico²⁷, es un sistema inestable porque va cambiando según las etapas de aproximación a la lengua meta.

El concepto de *dialecto transitorio* de Corder y el de *sistema aproximativo* de Nemser servirán de base al término “interlengua” acuñado por Selinker en 1972, que marcaría el camino que siguieron las investigaciones posteriores.

Selinker considera el habla del aprendiente una *Interlengua*, es decir, un habla intermedia que comparte reglas gramaticales y vocabulario que pertenecen en parte a la lengua materna y en parte a la lengua meta (Corder, 1971).

El estudiante de lenguas segundas sigue un proceso similar al aprendizaje de su LM por parte del niño: desde el comienzo incurrirá en errores inevitables que desaparecerán con el paso del tiempo y darán lugar a otros. A estas alturas, los errores pueden desaparecer por completo o llegar al proceso de fosilización en los niveles más avanzados.

²⁷ Corder define el término *idiolecto* como el resultado de una mezcla de dialectos; es un sistema que no caracteriza socialmente a ningún grupo.

En todo caso, el error sirve tanto al profesor como al investigador y al mismo estudiante; en primer lugar, le indica al docente el progreso del aprendiz y sus posibles lagunas; en segundo lugar, el investigador podrá enterarse de cómo se aprende o se ha adquirido el lenguaje y las estrategias y procedimientos implicados; y por último, al propio hablante en cuanto a que pone a prueba las hipótesis que sobre la lengua meta ha formulado.

El AE tiene como objetivo clasificar los errores de forma gradual, es decir según la frecuencia y la gravedad, con el fin de delimitar las áreas de dificultad en el aprendizaje.

Según Santos Gargallo (1993), se pueden clasificar los errores más frecuentes utilizando perspectivas y criterios específicos de análisis: (i) criterio descriptivo-lingüístico, (ii) criterio pedagógico, (iii) criterio gramatical, (iv) criterio comunicativo y (v) criterio etiológico- lingüístico.

El *criterio descriptivo-lingüístico* analiza el modo de alteración de la estructura superficial de las producciones. Tomando como punto de partida las consideraciones de Corder (1973), en esta primera etapa se observan dos niveles: el primer nivel, que es el más superficial, trata de establecer la diferencia entre la producción del estudiante y la versión reconstruida. Hablamos de errores de:

- a) Omisión (*omission*) de algún elemento obligatorio.
- b) Adición (*addition*) de algún elemento innecesario o incorrecto.
- c) Selección (*selection of an incorrect element*) de un elemento incorrecto.
- d) Mal ordenamiento (*misordering of elements*)

En un segundo nivel, en cambio, se colocan las supuestas desviaciones de la norma de la lengua meta en los diferentes niveles lingüísticos:

- a) Fonético-fonológico-ortográfico
- b) Morfológico
- c) Sintáctico
- d) Léxico-semántico

e) Discursivo

f) Pragmático

Según esta descripción se obtiene el *criterio descriptivo-lingüístico*, de ahí que el término descriptivo se refiera al primer nivel, mientras que el término lingüístico remonta al segundo.

En nuestro trabajo, tomaremos en cuenta las descripciones y consideraciones hechas por Gabriela Vázquez (1991: 32-43) e Isabel Santos Gargallo (1993: 93-94), de ahí que el criterio descriptivo-lingüístico conste de cinco categorías en lugar de las cuatro elaboradas por Corder. A continuación, recogemos en un cuadro los nombres de estas cinco clases de desviaciones ilustradas con un ejemplo:

Omisión (OM):	Ausencia de un morfema o de una palabra que no puede faltar por su obligatoriedad. Afecta sobre todo a elementos funcionales, como por ejemplo los artículos y las preposiciones. <i>*Nos vemos__ lunes</i>
Adición (AD):	Presencia de un morfema o de una palabra que resulta redundante. <i>*Vuelvo a llamar de nuevo</i>
Elección falsa (EF):	Elección de un morfema que resulta incorrecto. Generalmente este tipo de error afecta a la sustitución de un elemento gramatical por otro, y suele aparecer en el uso de las preposiciones. <i>* Voy en España</i>
Formación errónea (FE):	Uso de formas incorrectas en lugar de otras que serían las más correctas. Se trata de errores que afectan el nivel formal de la lengua y suelen aparecer en la formación de los morfemas verbales. Estos errores denotan desconocimiento de la norma. <i>* Imprimendo</i>
Colocación falsa (CF):	Alteración del orden sintagmático de un enunciado por colocación incorrecta de un elemento. Este tipo de error suele ser frecuente a causa de la interferencia de la L1. <i>* Fui al cine con dos otros amigos.</i>

El *criterio descriptivo-lingüístico* es importante por cuanto que nos ayuda a entender los mecanismos cognitivos que el aprendiente desarrolla durante la adquisición de una lengua objeto.

El *criterio pedagógico* se refiere a aquellos errores que se distinguen en transitorios (asociados al concepto chomskiano de actuación) y errores sistemáticos (relativos a la competencia).

El *criterio gramatical* hace hincapié en los errores que ocurren en todos los niveles de la L2: fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos.

El *criterio comunicativo*, en cambio, tiene en cuenta los errores que el hablante no-nativo comete al hablar con un interlocutor. Este análisis se centra sobre todo en la perspectiva del oyente. Los errores pueden ser locales (si afectan a un elemento de la oración) o globales (si afectan a toda la oración).

El *criterio etiológico-lingüístico* aborda el concepto de transferencia y diferencia entre errores interlingüísticos, derivados de la lengua materna, e intralingüísticos, que, en cambio, derivan del uso de la lengua meta. Definimos el concepto de errores intralingüísticos a través de las palabras del estudioso Scovel:

[...] the confusion a language learner experiences when confronting patterns within the structure of a newly acquired language, irrespective of how the target language patterns might contrast with the learner's mother tongue (Scovel, 2001: 51).

Algunos errores que ocurren frecuentemente se producen cuando el aprendiente no consigue una competencia suficiente como para actuar correctamente; además, la falta de interiorización de algunas excepciones de la norma de la L2 pueden inducir a los aprendientes a asumir erróneamente las normas de la L2 y generalizar sobre ella. De alguna forma, los errores nacen de la utilización de estrategias cognitivas que los estudiantes activan para llevar a cabo la transmisión de un determinado mensaje. Generalmente, estas pueden conducir tanto a producciones correctas como a otras desviadas, que dejan ver cómo se ha llevado a cabo la elaboración y construcción de las reglas gramaticales de la lengua meta en el aprendiente. El *criterio etiológico* nos lleva a la teoría de la *interlengua* formulada por Selinker en su intento de explicar las causas de los errores.

Introducimos ahora algunas de las clasificaciones de las causas de los errores más importantes desarrolladas a lo largo de muchos años de investigación. La presentación de las diferentes clasificaciones hechas por los respectivos autores tiene el objetivo de mostrar la complejidad de describir los mecanismos que se ponen en juego durante el aprendizaje de un idioma extranjero.

Uno de los primeros autores que se interesó en hacer una clasificación de las causas de errores fue Selinker en 1972²⁸. Este autor se centra particularmente en los errores objeto de fosilización y distingue: (i) Transferencia lingüística (positiva y negativa); (ii) Transferencia de instrucción; (iii) Estrategias de aprendizaje; (iv) Estrategias de comunicación; (v) Hipergeneralización de reglas de la lengua objeto.

En 1974, Richards en “A Non-Contrastive Approach to Error Analysis” distingue tres tipos de errores: (i) Interlinguales²⁹, (ii) Intralinguales, y (iii) Evolutivos. De gran interés para el autor son los errores que se producen por interferencia mutua entre la lengua materna y la lengua objeto. Además, Richards subdivide los *errores intralinguales* según sus causas, es decir:

- a) *Hipergeneralización*: es el resultado de una falsa generalización sobre las normas de la L2, que lleva al aprendiente a reglas incorrectas. Algunos errores que ocurren frecuentemente se producen cuando el aprendiente no consigue interiorizar, por ejemplo, algunas excepciones de la norma de la L2, asumiendo erróneamente las normas de la lengua meta. Por ejemplo:

(1) *La primera día

El concepto de hipergeneralización incluye errores que se producen por *hipercorrección* y *sobreaprendizaje*. El mecanismo de *hipercorrección* actúa cuando el aprendiente toma una excepción de la norma y la aplica indiscriminadamente como si fuera una regla. En cambio, hablamos de *sobreaprendizaje* para referirnos a los errores que se producen por la aplicación de algunas técnicas de instrucción.

- b) *Ignorancia de las restricciones de las reglas*
- c) *Aplicación incompleta de las reglas*

²⁸ Para una descripción detallada de la teoría de Selinker, véase el apartado sobre el concepto de Interlengua tratado en este trabajo.

²⁹ El autor no reflexiona sobre estos errores, por el contrario, en cuanto prefiere centrarse en los otros dos.

Por lo que se refiere a los *errores evolutivos*, son los que se producen durante todo el proceso de aprendizaje de la lengua objeto. Estos errores se suelen producir por conocimiento insuficiente del idioma.

Dulay *et al.* (1982) distinguen cuatro tipos de causas de errores: (i) *Errores interlinguales*; (ii) *Errores evolutivos*, (iii) *Errores ambiguos*³⁰, y (iv) *Errores únicos*³¹.

Ellis (1994), basándose en la diferencia entre errores de competencia y faltas de actuación, distingue: (i) *Errores de transferencia*, (ii) *Errores intralinguales* y (iii) *Errores únicos*³².

James (1998), tomando como punto de partida los estudios anteriores, clasifica los errores según cuatro categorías:

- a) *Errores interlinguales*
- b) *Errores intralinguales*: son el resultado de las estrategias que el aprendiente utiliza para colmar sus deficiencias. Estos errores incluyen:
 - Falsas analogías
 - Falsa hipótesis
 - Aplicación incompleta de reglas
 - Redundancia
 - Ignorancia de las restricciones
 - Hipercorrección
 - Hipergeneralización

c) *Estrategias de comunicación*

d) *Errores inducidos*: se trata de errores que no dependen del aprendiente, sino de una explicación incompleta de una regla, por ejemplo.

A estas alturas nos parece bien introducir los criterios etiológicos presentados en ámbito de E/LE por Vázquez (1987, 1991, 1999) y Fernández López (1997).

De hecho, Vázquez distingue:

³⁰ Son los errores clasificables sea como errores interlinguales, sea como evolutivos.

³¹ Los errores únicos, en cambio, resultan inclasificables.

³² Incluyen también los *Errores inducidos*.

- a) Errores interlinguales
- b) Errores intralinguales
- c) Errores evolutivos³³

Fernández López, en su obra *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), evidencia las estrategias que pueden explicar los errores de aprendizaje, como por ejemplo:

- a) Interferencia
- b) Mecanismos intralinguales: hipergeneralización o generalización
- c) Analogía
- c) Influencia de la forma fuerte
- d) Hipercorrección
- e) Neutralización de oposiciones
- f) Reestructuración³⁴
- g) Formación de una hipótesis idiosincrásica.

Nos ha parecido conveniente recurrir a ellas para sentar las bases de nuestro trabajo analítico. Como hemos visto, en el aprendizaje se producen errores distintos y clasificados según los diferentes niveles de desviación de la norma. A este propósito, según las palabras de Corder, considerado padre del AE, los errores deben ser corregidos de manera que los alumnos puedan aprender la forma correcta de producir. Recordemos que dentro de una enseñanza enfocada desde la perspectiva comunicativa, el profesor debe mostrar una actitud tolerante. Por el contrario, una corrección brusca y estricta puede dañar la expresividad y confianza del estudiante. Santos Gargallo (1993: 121) nos ofrece unas técnicas para corregir los errores de las producciones escritas de los estudiantes. Así pues, sugiere la autora:

³³ Los errores evolutivos incluyen errores causados por Analogía, Hipergeneralización, Neutralización, Asociación cruzada.

³⁴ Incluye las causas de *Evasión* y *Abandono*.

- a) Extraer frases incorrectas de las composiciones y elaborar un inventario de las mismas.
- b) Escribir las frases correctas y anotar cuál ha sido la regla incumplida.
- c) Elaborar una lista de desviaciones de la norma para que el alumnado sea consciente de sus errores.
- d) Organizar un juego de grupo en clase de modo que sean los alumnos quienes comenten las correcciones elaborando frases adecuadas.
- e) Seleccionar las palabras que no son tan apropiadas al contexto e invitar a los alumnos a que busquen vocablos más específicos.
- f) Pedir a los alumnos la elaboración de frases incorrectas para que las corrijan, elaborando frases a partir de la técnica de la reutilización.
- g) Corregir las composiciones señalando a qué categoría pertenece el error y dejar que sean los estudiantes quienes busquen la corrección adecuada.

Resumiendo, se puede argüir que el AE se despliega en tres etapas: (i) el reconocimiento de la idiosincrasia, (ii) la descripción de los datos comparando el habla del alumno/a y la lengua objeto, y (iii) la explicación de los errores. Es evidente que en las primeras dos etapas se percibe una orientación marcadamente lingüística, mientras que la tercera o última es más bien de tipo psicolingüístico.

Con la llegada del enfoque comunicativo a principios de los años ochenta, Corder amplió sus investigaciones al estudio no solo de los errores, sino incluso de los aciertos producidos por los alumnos, en cuanto proporcionan una importante información sobre su competencia comunicativa. Una de las críticas que se hizo al AE fue la consideración general del error como desviación de la norma sin atender a la totalidad de la producción de los estudiantes. Este último aspecto empezó a tomarse en cuenta a medida que el enfoque comunicativo fue desarrollándose. Las investigaciones llevadas a cabo por Corder han cambiado la manera de considerar tanto el concepto de error como el concepto de enseñanza. Desde la mera predicción y descripción de los errores desde la perspectiva gramatical, las investigaciones han sido orientadas hacia el abordaje de la dimensión pragmática de la comunicación.

En los años ochenta se desarrollaron múltiples estudios sobre el AE; en concreto, en el ámbito de la lengua española la investigación se reveló particularmente fructífera. Entre otros, mencionaremos los trabajos de Santos Gargallo (1991-1993), Vázquez (1991), Fernández (1997) y Baralo (1996). En la actualidad, el AE se aplica con éxito no solo a la didáctica de las lenguas extranjeras sino también a diferentes ámbitos como, por ejemplo, al aprendizaje de la lengua materna, o como método para estudiar

diferentes patologías relacionadas con el uso del lenguaje. Además el análisis de errores se considera un método eficaz para describir la competencia comunicativa del hablante y de los procesos psicológicos que subyacen al aprendizaje. En concreto, todo ello tiene el objetivo de elaborar instrumentos para agilizar a los profesores en el desarrollo de actividades que faciliten tanto la enseñanza como el aprendizaje.

1.3. El concepto de Interlengua

El concepto de Interlengua (IL) es uno de los conceptos relacionados con la investigación de lenguas extranjeras e intenta explicar cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en la mente de los hablantes no nativos. La *Hipótesis de la Interlengua* o (HIL) es un modelo teórico que conduce a un avance más en la investigación del aprendizaje de lenguas extranjeras llegando a constituir un área de estudio completamente independiente.

En 1972 Larry Selinker reelaboró el concepto de Interlengua, es decir, un sistema lingüístico independiente distinto tanto de la L1 como de la L2, híbrido, inestable y en continuos cambios, cuyas reglas vienen tanto de la lengua materna como de la lengua meta (fonología, morfología, sintaxis, léxico y pragmática). Selinker afirma:

El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente, sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos “interlengua” (IL) a este sistema lingüístico (Selinker, traducido en Liceras, 1992: 83).

Las oraciones producidas por parte de hablantes no nativos constituyen la prueba de la existencia de un sistema separado, es decir, un sistema lingüístico que sin los errores no podría ser observado ni estudiado. A través de la comparación entre L1 y L2 en la producción del hablante no nativo es posible estudiar los procesos psicolingüísticos que llevan a la interlengua.

Dar una explicación completa del concepto de interlengua aún resulta bastante difícil, de hecho ninguna investigación ha logrado descubrir los mecanismos que se desarrollan en el cerebro durante el aprendizaje de una L2. Dulay y Burt, por ejemplo, en su artículo “Natural sequence in child second language acquisition” (1974), hablan de *construcción creativa* para definir el proceso de aprendizaje del niño/a y la reconstrucción que hacen de las reglas gramaticales para comunicarse. Los autores mantienen que en la base de esa creatividad subyace una capacidad involuntaria, innata e instintiva que todos los seres humanos poseen, y que les permite formular reglas y oraciones que un nativo no produciría. Sin embargo, los autores, al estudiar el modo como los niños adquieren una lengua segunda o extranjera, llegan a la conclusión de que existen unos universales lingüísticos en la base del aprendizaje y que es la L2 la lengua que guía todo el proceso de adquisición en lugar de la lengua materna. Los universales lingüísticos, en cambio, explicarían la existencia de la Interlengua, sobre todo cuando se analizan estructuras o construcciones que no se parecen ni a la lengua materna ni a la lengua objeto (Larsen-Freeman y Long 1994: 93).

A pesar de la ausencia de una explicación unánime, a lo largo de la historia han sido elaboradas teorías diferentes que han aportado su grano de arena a la investigación de ASL. En los primeros estudios, el enfoque gramatical representaba el punto de partida, pero a medida que se asentaron nuevas disciplinas (como la sociología, la psicología y la pragmática) se empezó a analizar el aprendizaje de segundas lenguas desde la perspectiva comunicativa. Cambia incluso el concepto de error, al que se le considera ya como un signo fundamental, un indicador de las etapas de aprendizaje y del nivel de competencia lingüística adquirida por el hablante no nativo. Siendo un tema de gran interés, el concepto de interlengua fue estudiado desde tres perspectivas diferentes: la teoría conductista, la teoría mentalista y la teoría cognitiva. Si bien cada una aplica su propia terminología y saca sus propias conclusiones, aún no tenemos una teoría específica que explique los mecanismos subyacentes a la interlengua.

El modelo conductista considera la ASL como construcción de hábitos lingüísticos; el modelo mentalista basado en el binomio de Chomsky *competencia* y *actuación*, aborda la teoría de que el lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos; por último, la teoría cognitiva considera la adquisición de la L1 y de la L2 como un proceso, y su desarrollo se realiza a través del procesamiento de la información

(previamente recibida), de la memoria y en la capacidad de utilizar estrategias para solventar los problemas, al igual que otras disciplinas.

No obstante las dificultades de describir este concepto tan amplio, otros estudiosos como Richards (1971), Nemser (1971) y Corder (1981) elaboraron sus propias teorías acerca de la IL del hablante no nativo. Los tres autores comparten la idea que la IL es un *continuum*, es decir, un habla dinámica que se modifica según las etapas del aprendizaje. Corder, como hemos visto en el apartado anterior, llama a la IL *dialecto idiosincrásico* para considerar el lenguaje del estudiante una simplificación e interpretación hecha por el mismo aprendiente. Nemser, en cambio, se acerca al concepto de Interlengua a través de la teoría de los *sistemas aproximados*, es decir, cualquier sistema lingüístico no materno que se aprende en etapas sucesivas a la L1 y coincide con la lengua extranjera o segunda. Este sistema, en realidad, se caracteriza por ser una desviación de L2, en cuanto a que la lengua que produce el hablante no nativo es un sistema que se acerca a la lengua meta pero que no la reproduce como lo haría un nativo. Durante el proceso de aproximación experimenta muchos cambios, en lo que influye tanto la competencia lingüística cuanto el nivel de aprendizaje; por todo ello debería estudiarse como un lenguaje independiente (Nemser, 1971: 55 y ss.). Los sistemas aproximados sufren variaciones de acuerdo con el nivel del alumnado y su exposición a la lengua meta. Sin embargo, se ha demostrado que comparando los sistemas aproximados de diferentes estudiantes cuyo nivel y dominio lingüístico es el mismo, estos darán muestras de estructuras totalmente distintas.

Nemser, en su artículo “Aproximative systems of foreign language learners”³⁵ (1971) mantiene que el producto lingüístico utilizado por los estudiantes de L2 para comunicarse debería estudiarse principalmente en sí mismo y sin dejar de relacionarlo tanto con la L1 como con la L2. El autor pone de manifiesto que una muestra evidente de sistemas aproximados se percibe sobre todo en el habla de las personas que han utilizado la lengua meta sin estudiarla previamente, como es el caso de los inmigrantes. En cambio, la enseñanza de idiomas extranjeros tiende a corregir la formación de sistemas inestables, llevando a los estudiantes de lenguas a una producción y a una percepción en gran medida más correcta. Es cierto que, aunque de forma menos evidente, como es el caso de una enseñanza formal, los errores que pueden caracterizar

³⁵ Haremos referencia a la traducción del mismo artículo realizada por Juana M. Liceras.

el habla de los aprendientes demuestran la existencia de un sistema aproximado, que se desarrolla autónomamente y que caracteriza a los hablantes bilingües. Con el término de sistema aproximado, Nemser hace mención a otras formas de habla que se suelen utilizar muy a menudo para comunicarse con gente extranjera. Se habla de “*sistemas de utilidad*”, pequeñas lenguas especializadas, con funciones semánticas limitadas, que precisan gramática y léxicos restringidos, utilizadas en circunstancias muy concretas” (Nemser, 1971: 55). Sin embargo, durante el aprendizaje, los estudiantes suelen utilizar sistemas muy parecidos a los descritos anteriormente, los que Nemser reúne bajo el término de *pidgin del alumno*, caracterizado por la utilización de una lengua meta por parte del alumno/a sin que este domine sus fundamentos. Según el autor, en general, el análisis contrastivo puede revelarse una metodología de estudio eficaz si se aplica exclusivamente al estudio de los sistemas aproximados de la lengua y de las etapas evolutivas de los mismos.

En cualquier caso, siempre se habla de la IL como de un código intermediario entre la L1 y la L2 que le sirve al aprendiente-hablante no nativo para alcanzar la comunicación, empleando un idioma que aún no conoce del todo. En caso de que haya limitaciones por falta de conocimiento de la lengua objeto, el hablante utilizará las estrategias de comunicación, lingüísticas o no lingüísticas.

Los aprendientes que empiezan a adquirir una L2 después de la pubertad, muestran notables dificultades en conseguir la lengua meta; en este sentido, Selinker afirma que “los adultos no consiguen desarrollar el mismo proceso de aprendizaje que caracteriza a los niños porque recurren a unas estructuras o *sistema psicológico latente*” (Selinker, 1972). El autor toma este concepto de Lenneberg³⁶, quien ya en 1967 hablaba de una estructura subyacente en la mente de los niños, y lo aplica al concepto de adquisición de la lengua nativa. Selinker, más que en los errores se centra en la intención comunicativa de los aprendientes; esta perspectiva representa un aspecto novedoso que, hasta ahora, no se había tomado en consideración. En la HIL, según Selinker (1972), se deberían tomar como base de datos solo las producciones que tienen una evidente intención comunicativa, y mejor fuera del contexto formal, por cuanto que el control gramatical y la soltura del hablante resultan más espontáneas y menos

³⁶ Lenneberg utiliza el concepto de “estructura lingüística latente” para referirse al proceso de aprendizaje del niño que, desde una GU, atraviesa diferentes etapas para alcanzar el dominio de su propia lengua nativa. La teoría de la Maduración subyace a los estudios de Lenneberg.

controladas. El punto de vista de Selinker se presenta desde la perspectiva del aprendizaje y no desde la enseñanza. Esta toma de posición fue ampliamente criticada por Corder, que contrariamente a Selinker, adopta una perspectiva distinta y debate la importancia del error gramatical en el estudio de ASL.

Puesto que el objetivo del AE, y por supuesto del trabajo que desarrollaremos, es explicar los procesos cognitivos subyacentes a las producciones desviadas, nos parece bien pasar revista a algunas de las más importantes clasificaciones de las causas de los errores. Sin embargo, a estas alturas enlazamos con uno de los criterios que adoptaremos para conducir nuestro AE: el **criterio etiológico**. Este último, a nuestro modo de ver, es la parte más interesante para el investigador, porque intenta descubrir las causas de los errores reconstruyendo los procesos cognitivos fuente del error lingüístico. Mediante este criterio se puede establecer el justo tratamiento didáctico para agilizar el aprendizaje.

Selinker (1972: 37 y ss) ofrece una primera clasificación -que se incluye a continuación- para explicar las causas de los errores relacionados con la estructura psicológica latente de cada individuo:

- a) **Transferencia lingüística** (*language transfer*): aborda todas las unidades del sistema lingüístico susceptibles de fosilizarse por influencia de la lengua nativa. La transferencia puede ser positiva si la lengua materna facilita la adquisición de determinadas estructuras, pero también negativa, cuando dicha influencia induce a error. Con respecto al AC, que consideraba la transferencia como un fenómeno primario, los estudios de IL relacionan el concepto con otros.

Es sabido que el papel de la L1 es bastante más complejo –aunque no tan negativo- de lo que pensaron en un principio los defensores del AC. Puede determinar errores, por las diferencias entre la L1 y la L2 que no inciden necesariamente en la ASL, mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas (Larsen-Freeman y Long, 1991).

- b) **Transferencia de práctica** (*transfer of training*): se refiere a todos aquellos subsistemas fosilizables por efecto de la práctica de nuevas estructuras. Este tipo de transferencia es fácilmente confundible con la transferencia lingüística o la transferencia de aprendizaje.

c) **Estrategias de aprendizaje** (*strategies of second language learning*): comprende aquellos elementos lingüísticos susceptibles de fosilización como resultado de la complejidad de la lengua meta. El aprendiz tiende a interpretar a su manera y a simplificar el sistema de la L2 para hacerlo más asequible. d) **Estrategias de comunicación** (*strategies of second language communication*): engloba aquellas reglas que el hablante identifica como soluciones, conscientes o inconscientes, a problemas de comunicación debidos a la falta de competencia lingüística del aprendiz.

d) **Generalización de las reglas gramaticales de la L2** (*overgeneralization of TL linguistic material*): se refiere a todos aquellos elementos que se han generado como consecuencia de la generalización errónea de determinadas reglas de la lengua meta.

Sin embargo, el proceso de construcción de la gramática de la interlengua se basa incluso en mecanismos como la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

En hablantes de L2 que tienen ya una competencia comunicativa asentada, se ha evidenciado la presencia de errores o de estructuras comunicativas diferentes de las del hablante nativo, que deberían haber sido solucionados en etapas anteriores. La *fosilización* de los errores en etapas más avanzadas del aprendizaje se manifiesta cuando, por ejemplo, algunas reglas aprendidas durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera no se aplican correctamente, determinando que las desviaciones se *fosilicen* en la mente del estudiante. Desde el punto de vista lingüístico, el término “fosilizarse” se refiere a una desviación de la norma de la L2 que se queda permanentemente en la Interlengua de los aprendientes. Selinker afirma que “aún se desconoce el verdadero origen de este fenómeno y por qué algunas expresiones de la IL se fosilizan y otras no” (1992: 197 y ss.). El mismo autor destaca la complejidad de las estructuras fosilizables, de naturaleza psicolingüística, y que se relacionan con los tres sistemas lingüísticos que conviven en el cerebro del aprendiz: el nativo, la interlengua y la lengua meta. Esta situación constituye un obstáculo según Selinker (1972: 43) a la hora de diagnosticar qué estructuras son susceptibles de fosilización, cómo reconocerlas y cómo tratarlas.

El concepto de fosilización suele estar relacionado con el concepto de *permeabilidad*, es decir, una propiedad de la gramática que refleja presencia de reglas que no se han fijado de forma unívoca y, por tanto, informan de la variabilidad de intuiciones del hablante de L2 (Baralo, 2003: 380). Consideramos la permeabilidad una

propiedad específica de la interlengua y se percibe cuando se ven variaciones en el uso de la gramática de la L2 por parte de los aprendientes. Dada la amplia crítica desde las dos perspectivas sincrónica y diacrónica, nos parecen muy adecuados los estudios de J. M. Liceras, que en 1986 dio a conocer su artículo titulado “Sobre la noción de permeabilidad”, donde se recogen diferentes soluciones al respecto. Se llega a la conclusión de que la permeabilidad no es específica de la IL, sino que resultan interesantes todas aquellas estructuras que la caracterizan; por otra parte, el concepto de permeabilidad es una propiedad que encontramos tanto en la lengua nativa como en la lengua no-nativa. Tomando como punto de partida la teoría de Chomsky, la autora llega a colocar la permeabilidad en la esfera de la competencia, en cuanto a que se relaciona con una gramática de la L2 que aún no se ha fijado correctamente, y el concepto de variabilidad con la actuación, o más bien con el uso práctico de la IL.

La *variabilidad* es otra característica de la interlengua de los hablantes no-nativos que se puede describir como el producto de la IL; es la muestra evidente de la diferencia entre el conocimiento de la L1 y la producción heterogénea real del aprendiente. Siendo lenguas naturales, las interlenguas varían; sin embargo, lo hacen con mayor velocidad que el resto (Larsen-Freeman y Long, 1994: 78 y ss.). La velocidad y, en consecuencia, los cambios que de ésta se derivan obedecen a varios factores, entre ellos, la paulatina aproximación al sistema gramatical de la lengua meta, que opera conforme se va desarrollando el aprendizaje. A pesar de que existe la variabilidad libre, es decir, la que no responde a ninguna causa aparente y, para Ellis (1985), constituye el motor que impulsa el desarrollo lingüístico), lo cierto es que la variabilidad suele estar regida por reglas: es sistemática, lo cual implica que al menos parte de la variabilidad puede predecirse y justificarse a partir de la situación, del contexto lingüístico, del grado de planificación o de alguna otra fuente identificable. Así lo recogen Larsen-Freeman y Long (1994: 85):

Las IL son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que casi todas las demás lenguas naturales. Sin embargo, el uso de modelos analíticos potentes ha demostrado que la mayor parte de la variabilidad es sistemática o está regida por reglas. En efecto, los distintos usos que hace el aprendiz de una forma dada en contextos definidos de acuerdo a dos clases de variación -lingüística y situacional- puede indicar el futuro desarrollo diacrónico que seguirá la IL. Es decir, la variación sincrónica puede anticipar el cambio diacrónico [...]. Incluso la variación libre [...] puede jugar un papel constructivo, tal vez crucial, en el desarrollo, ya que, en opinión de

algunos, es una de las causas más importantes del desarrollo de la nueva lengua.

Es sabido que la competencia pragmática o lingüística sufre diferentes variaciones durante las producciones comunicativas. Cuando hablamos, el uso que hacemos de la lengua puede estar influenciado por muchas variables, ya sea el contexto, la situación, las emociones, el cansancio, etcétera. Como se puede observar, en la competencia pragmática inciden factores tanto externos como internos, las consecuencias de esta interferencia se hacen evidentes en la interlengua. Para estudiar la adquisición de la IL y la variabilidad como una de sus principales características, siguen vigentes tres modelos desarrollados hace veinte años: el modelo de la *competencia homogénea*, el de la *competencia dual* y el de la *competencia continua*:

a) El modelo de la *competencia homogénea* realizado por Adjémiam, describe la IL de un hablante oyente ideal al de situaciones comunicativas determinadas: basándose en la teoría de Chomsky, pretende ahondar el concepto de los universales lingüísticos del proceso de IL.

b) El modelo de la *competencia dual* de Krashen se basa en la diferencia entre *adquisición* y *aprendizaje*: no se admiten puntos de contactos entre los dos procesos. La IL solo se produce en el proceso de adquisición.

c) El modelo de la *competencia continua*, elaborado por Bialystock y por Tarone, considera la IL como un proceso continuo, es decir un *continuum* de estilos de aprendizaje que depende, entre otros, del desarrollo lingüístico del aprendiente. Hay veces en las que un aprendiente de L2 cuida su actuación y, a la inversa, otras en que no lo hace (estilo vernáculo). Dentro de este modelo caben todas las diferencias que se manifiestan en las diversas producciones de los estudiantes de L2 y que revelan la variabilidad de la IL. La idea del *continuum* está íntimamente relacionada con la capacidad interlingüística heterogénea de los estilos que aplica el aprendiente a su propia habla. Resulta difícil analizar la IL según la teoría del *continuum* por la dificultad de encontrar estilos lingüísticos que sean objetivos. Por otra parte, pensando en nuestra lengua materna, muchas veces solemos utilizar diferentes estilos de habla según aquellos factores que hemos definido internos o externos; de ahí que sea una característica común tanto en la producción en la IL cuanto en la actuación en la L1.

De acuerdo con Elaine Tarone, resulta difícil aún entender si la IL del aprendiente se basa en la incidencia de su L1 o si es la interpretación personal de la norma de la lengua meta. A pesar de todas las interpretaciones, la HIL tiene como objetivo describir la gramática de la lengua que utilizan los hablantes no nativos cada vez que se comunican en lengua meta, centrando la atención en los rasgos específicos de estos lenguajes y relacionándolos con las demás interlenguas (Adjémiam, 1982). Es evidente que, tal como afirman Larsen-Freeman y Long (1994: 93), hay casos en los que la estructura de una secuencia común en la IL no es fácil de explicar, dado que no se refiere ni a la L1 ni a la L2; estos casos constituyen pruebas para afirmar que el desarrollo de la IL está regido, al menos en parte, por universales lingüísticos.

Actualmente, los estudios al respecto indican que la mayoría de las secuencias naturales de la IL difícilmente se pueden alterar mediante la enseñanza, porque posiblemente sean inmutables. Generalmente, la influencia de la L1 puede retardar o acelerar el comienzo de una secuencia, pero no implica la omisión de etapas ni cambios en la secuenciación de estas. Definir exactamente lo que es una interlengua resulta aún complejo por los muchos “cables sueltos” que existen en la investigación actual: no sabemos con exactitud las diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera ni cuáles son los procesos subyacentes que determinan la competencia interlingüística. Por todas estas preguntas abiertas sería necesario elaborar una teoría lingüística de la L2 que explique lo que un aprendiente de L2 adquiere en realidad.

Para concluir, podemos afirmar que el modelo de análisis de IL representa la culminación de los estudios iniciados en los años cuarenta por C. Fries y R. Lado. La IL supera la metodología empleada en la investigación de AE porque considera tanto los errores cuanto los aciertos. El objetivo de la investigación de IL es llegar a entender los mecanismos y las etapas que ocurren en el aprendizaje de una L2. Es evidente que al principio del aprendizaje la existencia de IL se hace más evidente por efecto de la L1, la cual, influyendo en la L2, determina una multitud de errores que aún el estudiante no consigue autocorregir. La habilidad de autocorrección se manifiesta a un nivel intermedio de aprendizaje, es decir, cuando el aprendiente comienza a reflexionar sobre las estructuras que ha interiorizado, corrigiendo eventuales desviaciones de la norma de la L2, de ahí que la interferencia de la L1 se reduzca notablemente. En cambio, a niveles más avanzados, la autocorrección se realiza casi automáticamente y el aprendiente es capaz de manejar y dominar la lengua objeto según quiera hacerlo. Los únicos errores

que se detectan a estas alturas son aquellos fosilizados que, si bien no dañan la comunicación, pueden causar, a veces, inadecuación pragmática.

Actualmente, por lo que se refiere a la IL del español y del italiano como lenguas extranjeras, nos encontramos ante grandes carencias, pues la falta de estudios de ambas lenguas en contextos no nativos no permiten el análisis de un corpus de datos suficiente. Para cualquier investigador que se plantee recurrir a bancos de datos que le permitan analizar la IL del español y dar cuenta así del proceso de adquisición del E/LE, el resultado de la búsqueda puede ser decepcionante, con la excepción de los trabajos relacionados particularmente con el análisis contrastivo y el análisis de errores.

Concluimos este último apartado resumiendo brevemente los aspectos fundamentales de este capítulo. Como aparece en el título, la segunda parte de este trabajo doctoral tiene una evidente orientación contrastiva. Hemos profundizado en los conceptos de análisis contrastivo (AC), análisis de errores (AE) e Interlengua (IL).

El AC es un estudio comparativo de dos o más lenguas desde la perspectiva del contraste y se apoya exclusivamente en el concepto de Interferencia de la L1 en la L2. Su objetivo es analizar las diferencias y las similitudes de los idiomas que se pretenden estudiar para sacar conclusiones y elaborar ejercicios que mejoren el aprendizaje de un determinado aspecto de la lengua. A diferencia del AC, el análisis de errores estudia los errores de los aprendientes a través de sus producciones reales en la lengua meta. Además, analizar los errores de los aprendientes permite a los profesores crear actividades para superarlos. Centrar la atención en un corpus extenso de errores puede revelarse de gran ayuda para los docentes. De hecho, el AE permite analizar todos los niveles de la lengua: gramatical, fonológico y léxico, de ahí que los profesores puedan realizar actividades que corrijan los fallos de los alumnos. Por último, estudiando las diferentes etapas de aprendizaje, en los años setenta, la investigación emprendió el camino de la *interlengua*, es decir un sistema lingüístico parecido a la L2 pero diferente, en cuanto a que estaba construido según la interpretación que el estudiante desarrolla de la lengua meta durante su proceso de aprendizaje. El análisis de la lengua según la perspectiva de la interlengua revela cómo el estudiante llega a construir su L2, tratando de entender el porqué de determinadas diferencias con respecto a la LE. A estas alturas resultan fundamentales los trabajos de L. Selinker (1969, 1972), a quien se debe la introducción del término *interlengua* en el ámbito lingüístico.

CAPÍTULO 2

LA COMBINATORIA <VERBO + PREPOSICIÓN> EN EL AULA: CONTRASTE ENTRE DOS LENGUAS AFINES, ITALIANO Y ESPAÑOL

El objetivo fundamental de nuestro trabajo es estudiar la combinatoria <verbo + preposición> en español en determinados grupos de verbos y contrastarla con las construcciones equivalentes en italiano; prestaremos una atención especial a aquellas construcciones en las que a partir del mismo núcleo verbal la preposición del español y la del italiano no coinciden. Con ello pretendemos, en segundo lugar, analizar la metodología de la enseñanza de este tipo de construcciones en gramáticas y manuales de ELE, y en particular en algunos manuales y gramáticas de español para itálofonos. Hemos de señalar que con el término combinatoria <verbo + preposición> nos referimos tanto a los verbos que rigen un complemento preposicional, como *negarse a*, cuanto a los verbos que, no siendo de régimen, se combinan con frecuencia con una o varias preposiciones. Así pues, pretendemos proporcionar un modelo de enseñanza-aprendizaje de este tipo de construcciones dentro de un enfoque comunicativo orientado a la acción, de modo tal que las construcciones preposicionales no se estudien como una unidad gramatical aislada de su contenido, sino que se contextualicen en función del uso que tengan en la lengua. Consideramos que de este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma más natural y fácil para el alumnado.

Antes de centrarnos en lo específico de los problemas de nuestros aprendientes, nos parece bien aclarar qué se entiende por combinatoria <verbo + preposición>. Recogemos bajo esta terminología tanto los complementos (de régimen) preposicional (CRP o CR) que seleccionan unidades prepositivas fijas, como aquellos verbos que pueden variar sus preposiciones u omitirlas. No dudamos en decir que encontrar una descripción unívoca de los CRP resulta complejo por los diferentes matices que los verbos pueden tener en los más dispares contextos. No se consigue aún delimitar el concepto para que no se confunda con los complementos circunstanciales (CC) o los

complementos directos (CD). Al respecto, nosotros focalizaremos la atención en analizar la combinatoria <verbo + preposición>.

Durante los años sesenta, cuando la investigación didáctica tomaba cuerpo y se hacía más fructífera, fue desarrollándose el concepto de *complemento de régimen preposicional*. Los trabajos de Emilio Alarcos se revelaron fundamentales porque hasta aquel entonces se negaba la existencia de un complemento cuya función tenía matices distintos del complemento directo o del complemento circunstancial. En estudios posteriores se asentó la definición terminológica de complemento preposicional o de régimen preposicional, frente al término *suplemento* que hoy día no es usual (De Santiago Guervós, 2007: 15 y ss). Esta precisión pretende evitar desde el principio cierta confusión terminológica.

El uso del término *régimen* en la época tradicional indicaba no solo los complementos introducidos por una preposición, sino los directos e indirectos. En la actualidad los gramáticos prefieren emplear la palabra *categoría regente* con el sentido de “cualquiera que pueda introducir complementos”, sean estos del tipo que sean (Real Academia Española: *Nueva Gramática de la Lengua Española*, 2009: 2716). Al emplear este término se evita incurrir en la confusión que había caracterizado esta categoría sintáctica.

Rafael Cano Aguilar (1999: 1809) define con el término régimen una relación de dependencia entre elementos sintácticos, es decir, entre un núcleo principal y una unidad subordinada; en nuestro caso específico el <verbo + preposición>.

Se han desarrollado escuelas y teorías muy diversas acerca del concepto *complemento de régimen preposicional*: todas ellas, no obstante, están de acuerdo en reconocer que se trata de un complemento distinto del CC y del CD. Hortensia Martínez fue una de las autoras que se acercó a la verdadera esencia del CRP, distinguiendo dos categorías: verbos de *rección solidaria* y *rección subordinada* (1987-88: 81ss.). En el primer grupo se incluyen verbos que rigen una preposición fija e inamovible (*creer en, carecer de, preguntar por, pensar en, etcétera...*); mientras la segunda categoría comprende verbos que seleccionan unidades prepositivas diferentes (*hablar de/con/contra/sobre, tratar de/con/acerca de, etc.*).

Es evidente que nuestros alumnos tienen que enfrentarse a un listado de verbos y preposiciones que les dificultan el aprendizaje. Muchas de las preposiciones que acompañan a los verbos no tienen independencia, por cuanto que su existencia dentro de la frase depende del sintagma verbal. Según una explicación formal y descriptiva de estas preposiciones, tendríamos que remontarnos en el tiempo hasta llegar al latín. Sin embargo, una descripción formal no sería adecuada para un alumnado que quiere aprender una lengua extranjera o segunda. Entonces, para que nuestros estudiantes entiendan el significado y sobre todo aprendan a utilizarlas correctamente, el docente puede aclarar la confusión diciendo que se trata de una combinatoria, y que a nivel semántico, la preposición ha de entenderse como una extensión del verbo. En este caso, los autores prefieren hablar de “preposiciones idiomáticas” cuyo aprendizaje, por tanto, no puede ser gramatical, sino léxico (Cano Ginés y Flores Ramírez, 1998: 521).

A nivel práctico, en clase de E/LE o de italiano para extranjeros, la combinatoria <verbo + preposición> suele presentarse como un largo listado aislado de cualquier unidad didáctica, ordenado según la frecuencia de uso y los matices de significados en la lengua objeto. No obstante la existencia de los diccionarios de uso de las preposiciones y de las construcciones preposicionales³⁷, es fundamental que ya en el aula los alumnos entiendan bien el uso de las mismas. Es sabido que, en el caso de dos lenguas afines como el italiano y el español las dificultades se multiplican a causa de las diferencias existentes en este ámbito.

Las gramáticas italianas y las gramáticas españolas, al tratar la combinatoria <verbo + preposición> revelan muchas zonas de divergencia; en efecto, cambia incluso la forma de tratar e interpretar las unidades objeto de nuestro estudio. Como afirma René J. Lenarduzzi (2013: 349):

[...] ciertas unidades que en una lengua se incluyen en una categoría, en la otra lengua se clasifican de modo distinto, por ejemplo: lo que para una teoría es preposición, para la otra es adverbio.

Además, comparando las dos lenguas, nos damos cuenta de que algunos verbos españoles no rigen la misma preposición en italiano, en algunos casos incluso con cambios de significado del sintagma dependiendo del elemento prepositivo que sigue. Entre otros, cabe destacar que ciertas construcciones en las que una lengua necesita una

³⁷ En caso de duda es recomendable consultar los diccionarios de preposiciones, como por ejemplo, E. Slager (1997: 2007).

preposición pueden traducirse a la otra sin el elemento prepositivo. Recordemos que muchas diferencias se determinan no por cuestiones interpretativas, sino por tratarse de dos sistemas diferentes. Otra diferencia más se encuentra en la terminología, donde se nota, además de los muchos contrastes, el vacío conceptual en la definición de la combinatoria <verbo + preposición>. En español la construcción preposicional ha sido definida por J. D. Luque (1976: 90) como una combinatoria constituida por un verbo seguido por un nexo subordinante (preposición), que constituye una nueva creación léxica separada del sintagma verbal tanto sintácticamente como semánticamente. Generalmente, las gramáticas y los manuales de E/LE hablan de “complemento de (régimen) preposicional” y de “categoría regente”. En italiano, en cambio, no existe un término equivalente, de hecho se habla de *sintagma preposizionale* e incluye cualquier tipo de combinación entre una preposición y un sintagma. La preposición funciona como nexo que determina las relaciones entre los elementos de la oración.

Por lo que se refiere al aspecto semántico de las preposiciones, distinguimos entre preposiciones plenas y preposiciones vacías de significado. Se consideran marcas de función semántica las preposiciones que constituyen rección verbal, como *creer en*, *negarse a*, *cumplir con*, *hablar de*, etc. Como se demostrará a lo largo de nuestro trabajo, estas combinatorias representan contrastes evidentes entre ambas lenguas y son motivo de interferencia y de dificultad tanto para los hispanohablantes como para los italófonos. En ambas lenguas las preposiciones casi siempre acompañan a los complementos del verbo; los factores que inciden en la selección del elemento prepositivo pueden depender del lexema verbal, del complemento y su estructura del significado que se quiere expresar durante el evento comunicativo. En los complemento de (régimen) preposicional y en los complementos locativos, es el lexema verbal el que determina la preposición, según si este último expresa movimiento o no, trayectoria o punto de partida/origen del desplazamiento (*ir a*, *estar en*, *llegar a*, *partir de*, etc.). Como veremos, siendo el español y el italiano dos sistemas muy distintos, cuya evolución diacrónica ha marcado evidentes diferencias, las asimetrías serán muchas, incluso con aquellos verbos iguales en el significado pero acompañados por una preposición distinta.

En la lengua italiana los sintagmas verbales que expresan movimiento pueden admitir las preposiciones *a* e *in*, en cambio en español se expresa solo con el nexo *a*, que a nivel semántico comprende la idea de desplazamiento hacia un lugar concreto o

ideal, mientras que la preposición *en* se utiliza con los verbos estativos, es decir, que sitúan el sujeto en un determinado lugar.

- (1) Voy al cine / *Vado al cinema*
- (2) Voy a América / *Vado in America*
- (3) Estoy en el hospital / *Sono all'ospedale*
- (4) Estoy en la plaza / *Mazzini Sono in Piazza Mazzini*

Cuando la preposición depende de la estructura del complemento, nos encontramos frente a verbos como *pensar*, *creer*, *esperar*, etc., que en español pueden construirse de dos formas: con la preposición *en* cuando el complemento está expresado por un sintagma nominal, y en infinitivo cuando está representado por una oración.

En italiano, en su lugar, pueden aparecer preposiciones distintas del español como, por ejemplo, *di* e *in*. Señalemos que, en algunos casos, en italiano la preposición introduce un cambio en el significado del verbo:

- (5) Creo en ti / *Credo in te* pero *Credo a te*³⁸
- (6) Pienso en el examen / *Penso all'esame*
- (7) Espero tener razón / *Spero di aver ragione*

Recordemos que el italiano, a diferencia del español, dispone de un número consistente de verbos que introducen la preposición *di* para construir la estructura en infinitivo, como por ejemplo, *penso di*, *affermare di*, *credere di*, etc.

Otra diferencia (parcial) que los estudiantes de ambas lenguas encuentran se ve en la construcción del complemento agente y del complemento indirecto, cuyas preposiciones, determinadas por ambos, son *por* y *a*. Se habla de “diferencia parcial” porque mientras que en español y en italiano el complemento indirecto se construye siempre con la preposición *a*, en el caso del complemento agente³⁹ la preposición española *por* se convierte en *da*.

³⁸ En este caso la preposición *a* no introduce un complemento indirecto, sino un complemento de régimen verbal. Hemos señalado el ejemplo porque los aprendientes de italiano tienden a equivocarse.

³⁹ En español el complemento agente se puede construir también con la preposición *de*; se trata de un uso cada vez menos frecuente.

En el caso de los complementos circunstanciales y de los complementos predicativos, seleccionar una preposición más que otra depende del significado que los usuarios de la lengua quieren expresar (“hablar de memoria, hablar en voz alta, llegar en coche, llegar con alguien”, etc.). Recordemos que el verbo *hablar* desempeña la función de complemento de régimen preposicional, aunque admite varias preposiciones (*hablar a/con/ de/por/en/entre*, etc.). Si el verbo “hablar”/*parlare* no parece representar un problema para ambos estudiantes, verbos como “preguntar por”/*chiedere di*, “comportarse como-con”/*comportarsi da-con*, “dormir en-sobre-durante”/*dormire a/su/per*, sí que representan objeto de dificultad.

Para concretar nuestro estudio y llevar luz a los problemas reales representados por la combinatoria <verbo + preposición>, analizaremos los contrastes y los errores de los estudiantes hispanófonos e itálofonos que han colaborado voluntariamente con nuestra investigación. Añadiremos un comentario por cada verbo para ofrecer una descripción detallada de los errores y contrastes detectados.

Una muestra representativa de veinte estudiantes constituye el corpus de nuestro trabajo, ya que pretendemos realizar un estudio en tiempo real y formular hipótesis sobre un microsistema concreto de la interlengua, en el marco de la subcompetencia gramatical, que nos permitirá determinar de forma pormenorizada los contextos y usos más problemáticos de la combinatoria <verbo + preposición>. Siendo un estudio dirigido tanto a hispanófonos como a itálofonos, analizaremos los errores y los contrastes entre ambas lenguas. Hemos optado por la elección de una muestra aleatoria principalmente porque resultaría inviable extender la muestra a un número de informantes más amplio.

2.1. Diagnóstico de grupo e hipótesis de investigación

Los aprendientes de E/LE, cuya edades oscilan entre 22 y 27 años, provienen de tres universidades italianas distintas. Sin embargo, los estudiantes de italiano como lengua extranjera, cuyas edades varían entre 25 y 40 años, provienen de la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba (España). De este grupo los más jóvenes son universitarios, mientras que los más mayores trabajan en diferentes empresas de la ciudad, todos son licenciados. Es importante destacar que los grupos meta proceden del mismo contexto socio-económico: clase media/alta urbana italiana y española, y además

comparten la misma lengua materna. El nivel de referencias que hemos considerado para el desarrollo de nuestra investigación es el B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

Cabe destacar que, tanto para los aprendientes de E/LE como para los estudiantes de I/LE al tratarse de un nivel alto, las clases se imparten en español y en italiano. El *input* y el *output* al que los alumnos están expuestos consisten sobre todo en las conversaciones entre los mismos estudiantes (producciones orales y diálogos) y con los profesores/as nativos y bilingües. Además, los libros utilizados en E/LE y en I/LE para italófonos e hispanohablantes suelen tener todas las instrucciones y referencias en los respectivos idiomas. Por otra parte, recordemos que Internet representa una herramienta muy utilizada en los cursos objeto de nuestra investigación, ya que los estudiantes tienen acceso virtual a la lengua y a ambos contextos. Además, siendo estudiantes de lenguas extranjeras, cada informante tiene un historial lingüístico propio que hemos tenido siempre en consideración a la hora de analizar las desviaciones lingüísticas de nuestro corpus de datos. Por lo que se refiere a la formación anterior al grado, los alumnos/as se matriculan en la Facultad de Filosofía y Letras de sus respectivas ciudades de procedencia (dos eran de Messina, una de Palermo, dos de Nápoles, dos de Udine y tres de Verona) después de haber terminado el bachillerato o las escuelas profesionales en Italia. Los estudiantes afirmaron haber aprendido la lengua española durante la carrera y que anteriormente habían estudiado en su mayoría inglés y francés; de ahí que el español representara su segundo o su tercer idioma seguido por el alemán, el francés y el árabe. Sin embargo, es importante señalar que todos han tenido una experiencia de estudio (beca Erasmus) en el extranjero en su mayoría con destino España y de duración variable (entre 3 y 9 meses). Hemos optado exclusivamente por un estudio sincrónico porque pretendíamos analizar los errores que los informantes producirían en un estadio preciso de su interlengua; aunque un estudio diacrónico habría sido más completo, hemos de precisar que en nuestro caso habría resultado inviable. Informamos a los participantes que las tareas serían anónimas y que en ningún momento se someterían a evaluación. Solo tenían que rellenar datos generales como la edad, la nacionalidad, los idiomas hablados/conocidos y nivel de estudio.

Por último, los informantes seleccionados han participado de forma voluntaria en la realización de la investigación. Las tareas les han sido enviadas por correo electrónico, en cuyo texto aparecían también las oportunas indicaciones para que cada

informante pudiera trabajar autónomamente. Además, les hemos solicitado que no utilizaran ningún tipo de material o herramienta de apoyo (diccionarios, manuales, gramáticas, Internet, etc.), de manera que emplearan sus propias estrategias para la superación de las dificultades comunicativas. Precisemos que los discentes desconocían el propósito de la recopilación de los datos. El orden de las tres tareas no ha sido casual, dejamos la actividad más difícil en segunda posición tras el texto caracterizado por espacio en blanco y el ejercicio de selección múltiple. Distribuir las dificultades según este criterio evita cansar a los informantes. En la elaboración de todas las actividades han sido seleccionadas construcciones preposicionales que se ajustaran al nivel avanzado de los informantes; hemos optado por verbos pronominales y no pronominales, verbos que representaban un verdadero contraste entre el español y el italiano y finalmente verbos que no necesitaban alguna preposición en español pero sí en italiano. Las actividades y también el corpus de datos, contenente los errores y los aciertos de nuestros informantes, se incluyen como anexos a este trabajo.

Una de las dificultades que el investigador suele encontrar en la descripción y evaluación de los errores consiste en la determinación de criterios objetivos coherentes con la investigación prefijada. De hecho, podemos observar cierta falta de acuerdo en la definición terminológica de la descripción de las desviaciones de la lengua. En este trabajo pretendemos clasificar los errores registrados de forma cuantitativa dependiendo de la frecuencia de ocurrencias. Pretendemos clasificar y describir los errores tanto desde la perspectiva del **criterio descriptivo-lingüístico** como desde la perspectiva del **criterio etiológico**. Nuestro objetivo es, a partir de los datos empíricos recogidos durante nuestro AE de la interlengua escrita tanto por aprendientes italianos de español como de aprendientes españoles de italiano, contribuir al perfeccionamiento del aprendizaje de la combinatoria <verbo + preposición>. Para recopilar nuestro corpus hemos tenido en consideración también el trabajo de Luis Luque Toro (2005) *I Verbi con Preposizione in Italiano e in Spagnolo*.

Por lo que se refiere a la recogida de datos, hemos optado por un estudio transversal conducido en tiempo real porque nos hemos interesado en un determinado estadio de la interlengua de nuestros informantes. Para la obtención de los datos hemos escogido varias tareas de la expresión escrita, como por ejemplo, actividades de elección múltiple y textos que han de completarse con las preposiciones adecuadas. En concreto, hemos utilizado un abanico de posibilidades distintas para la compilación del

corpus objeto de estudio con el objetivo de que este resultara fiable. Además de estas técnicas *fundamentales* hemos recurrido a otras de carácter *complementario*, como por ejemplo la **observación**⁴⁰ y el **informe**⁴¹ sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas de investigación que han motivado y caracterizado esta parte de nuestra investigación han sido las siguientes:

- *¿Cuánto influye la lengua materna en el aprendizaje de estas estructuras?*
- *¿Con qué tipo de combinatoria <verbo + preposición> presentan más dificultades los alumnos/as de ELE y de italiano con nivel B2?*

De acuerdo con el objetivo de nuestro trabajo, analizaremos y clasificaremos los errores eligiendo entre los criterios elaborados por Vázquez, 1986, 1991, 1999.

Para la clasificación de los errores hemos optado por la descripción hecha por Vázquez (1991: 31, ampliada en 1999: 28) porque nos parece la más detallada y completa al presentar un amplio abanico de criterios de AE.

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de selección falsa errores de colocación falsa errores de yuxtaposición
Criterio etiológico	errores intralinguales errores interlinguales errores de simplificación

⁴⁰ Técnica orientada a obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la observación –participativa o no del investigador- que es auxiliado por instrumentos como el casete y/o el vídeo Santo Gargallo (2008: 401-402).

⁴¹ Técnica orientada a obtener información sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje mediante la anotación de aspectos relevantes por parte del profesor, del investigador o de un sujeto ajeno a la investigación, pero con la formación y los conocimientos necesarios (*ibidem*).

Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes fossilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral
Criterio pragmático	errores de pertinencia vs. errores discursivos
Criterio cultural	errores culturales

A continuación, presentamos los resultados de los errores y aciertos que cometieron los participantes de nivel B2 con el uso de nuestras combinatorias. Asimismo, se muestran los datos sobre los errores y aciertos en relación con la combinatoria <verbo + preposición> por parte de los dos grupos. Hemos decidido trabajar con construcciones de uso frecuente en ambas lenguas con el objetivo de buscar el contraste entre ellas.

Antes de presentar nuestra clasificación, creemos oportunas algunas constataciones metodológicas referidas al **criterio etiológico**. Siendo este último el estudio de las causas que desembocan en la producción de errores, hemos pensado hacer mención directa a las desviaciones que, según nuestra interpretación, muestran particular interferencia de la L1 en las construcciones de la L2. En los demás casos, los errores definidos de hipergeneralización y simplificación que aparecen mencionados en los gráficos los atribuimos a los errores de selección falsa, mientras que los errores de simplificación los atribuimos a los de omisión. Estas constataciones nos resultan fundamentales sobre todo a la hora de trazar las conclusiones de este trabajo. A continuación comenzamos a describir los errores que hemos encontrado en los ejercicios de los informantes italianos. A los informantes italianos les han sido

entregadas tres tareas distintas: un texto, unas frases con espacios en blanco y, por último, una actividad de selección múltiple. Los ejercicios completos se incluyen como anexos de nuestra tesis.

2.2. Problemas en alumnos italófonos y descripción de los resultados

Tras haber recibido por correo las tareas realizadas por los informantes, recopilamos nuestro corpus teniendo en cuenta las clasificaciones de los errores expuestas anteriormente. Precisamos que para el análisis de datos y la determinación de los errores en la combinatoria <verbo + preposición> hemos hecho hincapié en un análisis sintáctico, centrando nuestra atención exclusivamente en la correspondencia entre el verbo y la preposición elegida por nuestros participantes. A continuación proporcionamos una primera clasificación global de las producciones escritas de nuestros alumnos/as según el criterio descriptivo-lingüístico (TABLA 5).

CRITERIO DESCRIPTIVO-LINGÜÍSTICO				
TIPO DE ERROR	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	TOT.
AD	20	0	0	20
OM	20	21	15	56
SF	47	81	40	168
TOTAL DE ERRORES:				244

TABLA 5. Descripción de los resultados

Interpretar los datos nos ha brindado la oportunidad de indagar también en las causas de los errores producidos por nuestros informantes italófonos. De ahí que, a continuación, incluyamos la descripción de nuestros resultados mediante el GRÁFICO 1.

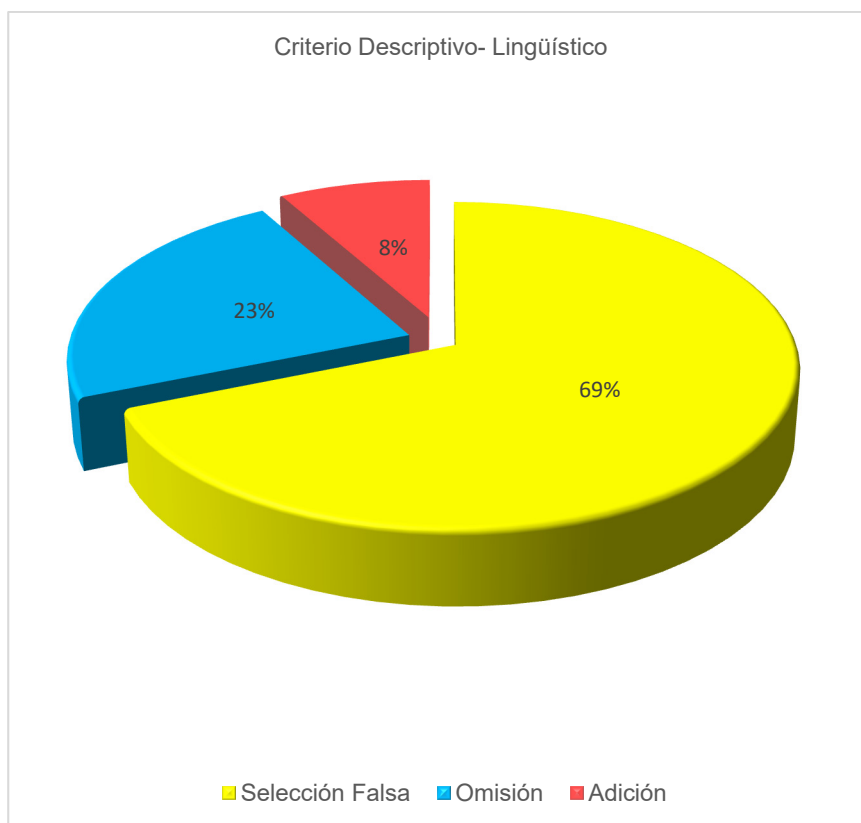


GRÁFICO 1. Análisis de errores según el criterio descriptivo-lingüístico

La mayoría de los errores que se destacan según el **criterio descriptivo-lingüístico** (Gráfico 1) son de **Selección Falsa**, que en gran medida son una constante en todas las actividades propuestas a nuestros informantes. Por otra parte, el gráfico muestra que los errores de **Omisión** tienen un porcentaje significativo y, en este caso, siendo nuestro objetivo entender qué estrategias siguen los aprendientes a la hora de comunicarse en otro idioma, les hemos preguntado a ellos por qué han optado por no elegir una preposición. La mayoría de ellos han afirmado haber procedido por generalización, mientras que los demás han admitido que no sabían efectivamente escoger una preposición. Por último, menos frecuentes han sido los errores de **Adición**. Con la misma intención hemos pedido a los aprendices que motivaran oralmente su elección, de ahí que hayamos obtenido llamativas respuestas, en su mayoría reveladoras del desconocimiento a la hora de escoger la preposición correcta, así como de interferencias de la lengua materna.

La primera actividad (GRÁFICO 2) incluía 13 verbos preposicionales o combinatorias <verbos + preposiciones> como: *compartir con*, *ejercitarse en*, *perfilear*

de, surtir de, faenar en, enfrentarse a, reproducirse en, caer en, dedicarse a, pasar de/a, responder a, participar en, incidir en . De estas, el índice de error más elevado, el 61,53%, se ha producido en las siguiente estructuras preposicionales: *compartir con, participar en, encargarse de, enfrentarse a, caer en, pasar de/a, surtir de, dedicarse a*. Sin embargo, el 38,5% de los demás verbos preposicionales han sido acertados.

En la segunda actividad (GRÁFICO 3) aparecían 26 construcciones preposicionales: *salir por, preocuparse por, estar para/por, sobresaltar con, prepararse para, bastar para, acabar por, fijarse en, deliberar sobre, presionar a, cifrarse en, ponerse de acuerdo en, informar sobre/de, contentarse con, disponer de, disponerse a, ataviarse de, preocuparse de, desesperarse con, inclinarse a, exigir a, basar en, inmiscuirse en, renunciar a, pasar por*. El índice más elevado de errores (73,1 %) se destacan en las construcciones como: *salir por, sobresaltar con, ataviarse de/con, contentarse con, desesperarse con, preocuparse de/por, disponerse a, disponer de, acabar por, fijarse en, exigir a, deliberar sobre, ponerse de acuerdo con, pasar por, inclinarse a, inmiscuirse en, bastar con, basarse en, renunciar a*. Las demás combinatorias (26,9%) han sido empleadas correctamente.

En la tercera actividad (GRÁFICO 4), en cambio, hemos incluido 23 verbos preposicionales más el verbo *intentar* que evidentemente no se encabeza por ninguna unidad prepositiva, no obstante eso ha sido causa de error por la interferencia de la lengua materna (en italiano se traduce *cercare di*). Los informantes han tenido que trabajar con las siguientes combinatorias <verbos + preposiciones>: *dedicarse a, negarse a, faltar a, abstenerse de, acordarse de, alejarse de, diferenciarse de, carecer de, desconfiar de, confiar en, cree en, pensar en, empeñarse a, fijarse en, contar con, contar de, contactar con, preguntar por, cumplir con, soñar con, decidirse a, intentar, darse prisa en, sintonizar con*. En esta actividad hemos cotejado un total de 83 errores con una incidencia más elevada (79, 2%) en los siguientes verbos preposicionales: *faltar a, desconfiar de, decidirse a, cumplir con, sintonizar con, dedicarse a, negarse a, empeñarse a, fijarse en, acordarse de, diferenciar de, confiar en, creer en, pensar en, contar con, contar de, soñar con, preguntar por, darse prisa a, intentar Ø*. Sin embargo, por lo que se refiere a los aciertos solo ha sido representado por el 21%.

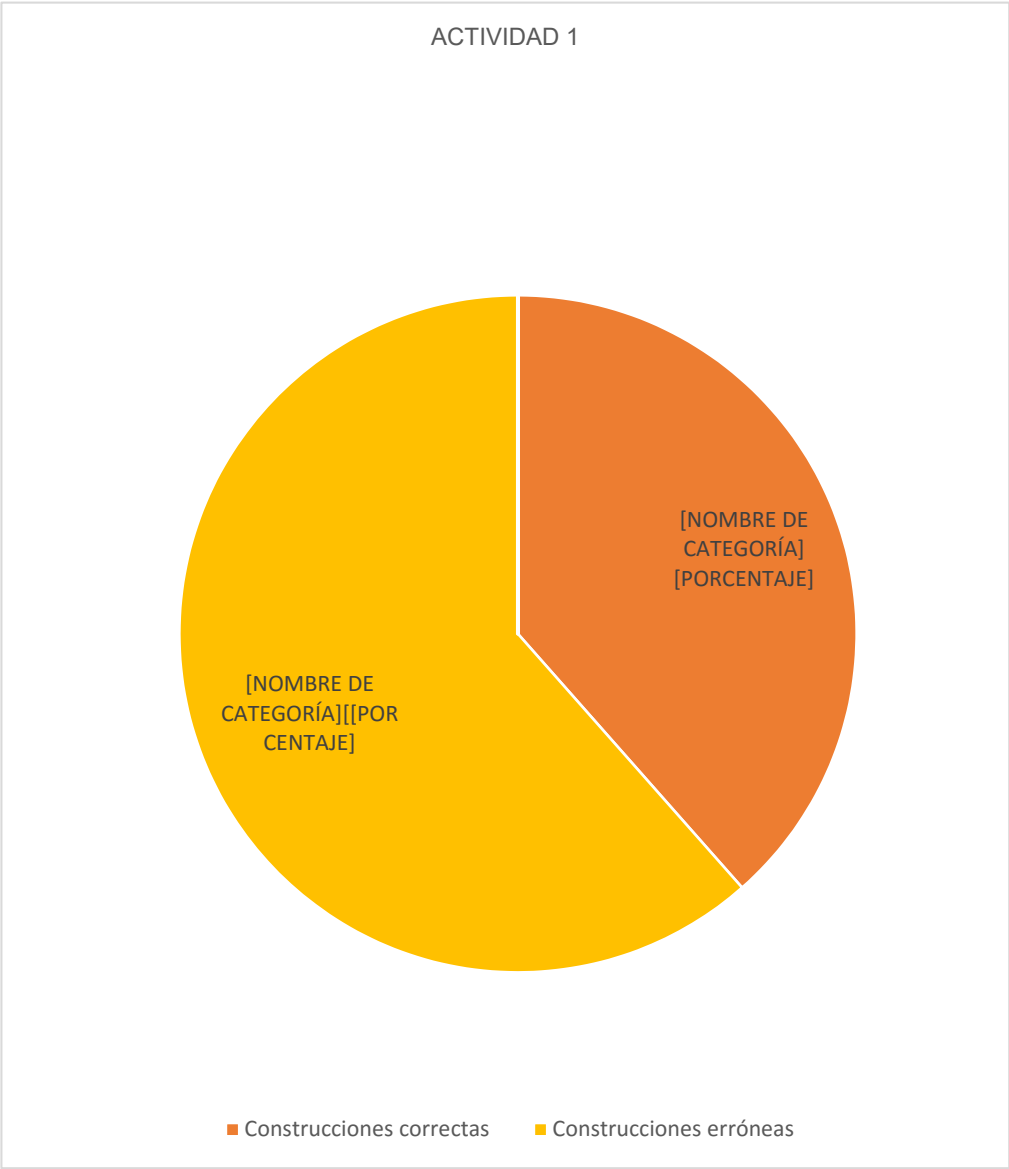


GRÁFICO 2. Construcciones correctas y construcciones erróneas en la actividad 1

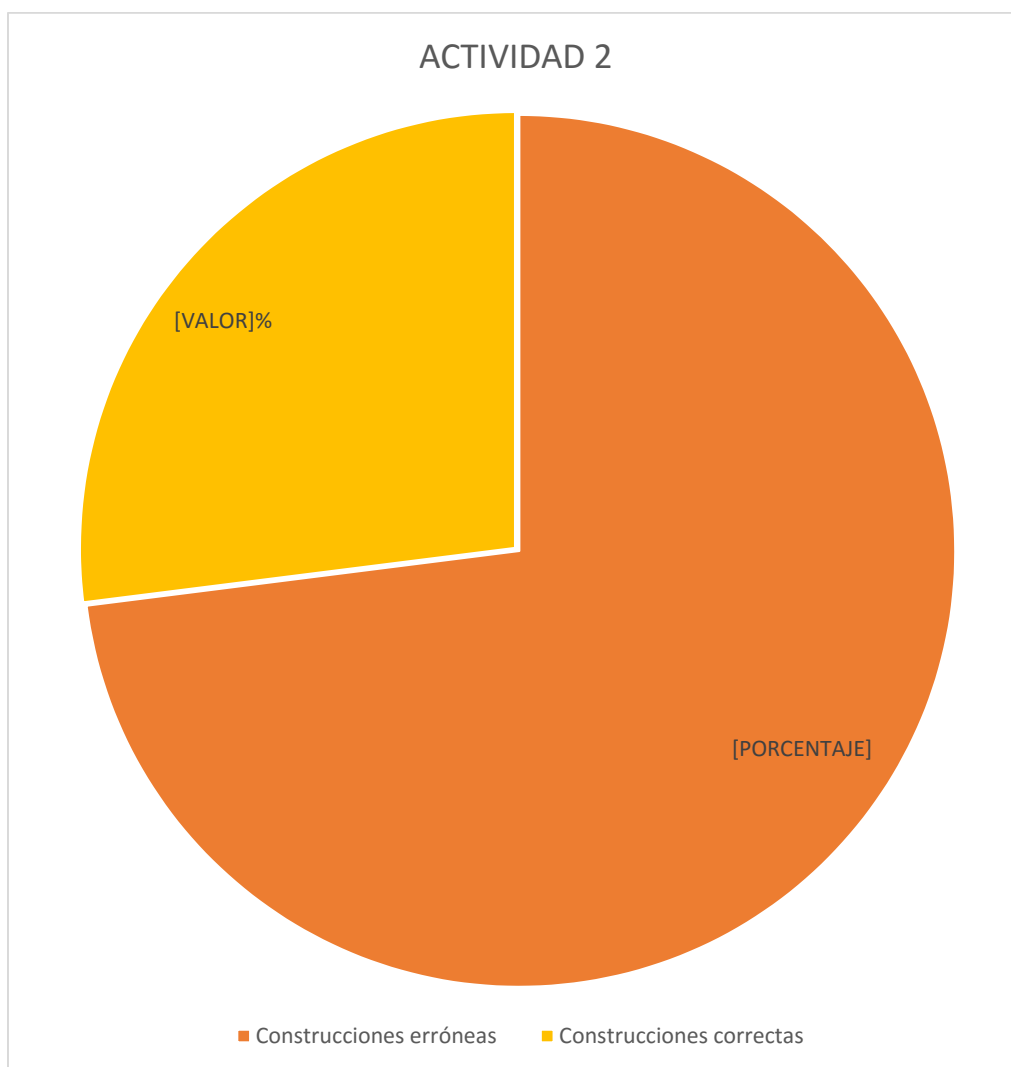


GRÁFICO 3. Análisis de las construcciones erróneas y de las construcciones incorrectas en la actividad 2

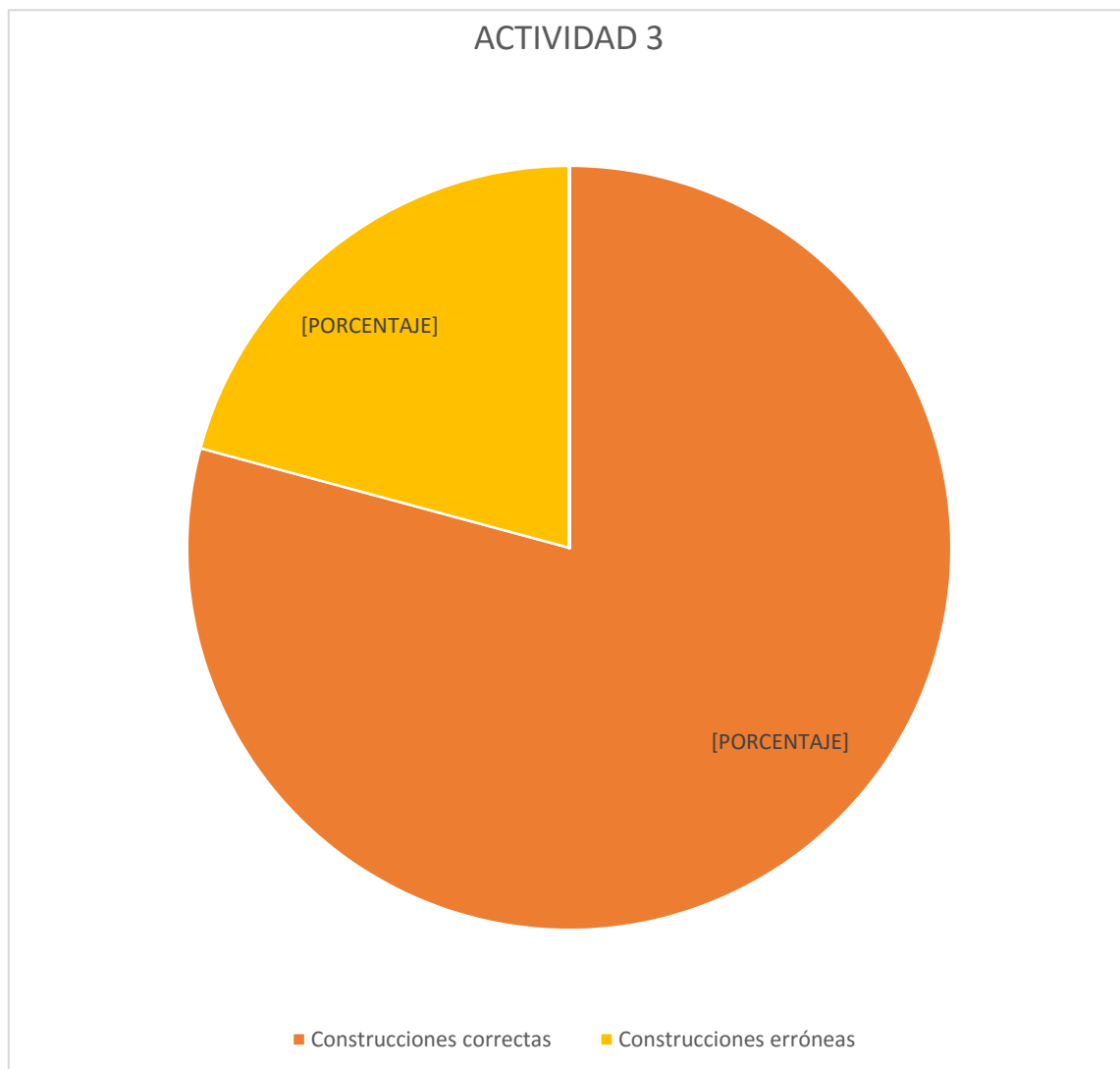


GRÁFICO 4. Análisis de las construcciones correctas y erróneas en la actividad 3

La clasificación de los errores según el criterio descriptivo-lingüístico nos ha brindado la oportunidad de derivar las principales causas de los mismos.

Según nuestros datos las principales causas de errores se deben a la **interferencia** de la lengua materna en la lengua meta, de ahí que los informantes, en la mayoría de los casos frente a un verbo con el mismo valor semántico en ambas lenguas, hayan terminado eligiendo la misma preposición de su L1, por ejemplo: **pasar a* en lugar de *pasar por*, **contentarse de* en cambio de *contentarse con*,

**pensar a y pensar en, *creer a y creer en, *contar sobre y contar con, *empeñarse por y empeñarse en, *inmiscuirse de.*

En segundo lugar, cotejando los errores del corpus hemos descubierto que los informantes, a la hora de solucionar la falta de conocimiento de algunos verbos de régimen preposicional, optan por **hipergeneralizar**. De ahí que, frente a verbos como *confiar* y *desconfiar*, hayan acertado respecto al uso de la preposición *en* (confiar en), empleándola de forma errónea para encabezar el segundo verbo *des-confiar*; igual sucede con *acordarse*, *olvidarse* y *recordar*, *tratar* e *intentar*. Los informantes han generalizado sobre todo por desconocimiento de algunos verbos preposicionales de la L2. Generalizar sobre el léxico o las estructuras de la lengua segunda, si por una parte puede ser una estrategia válida, por otra puede inducir a conclusiones erróneas, de ahí que se produzcan errores como los señalados.

Sin embargo, lo que nos ha sorprendido ha sido descubrir errores que se escapan tanto de la interferencia de la L1 en la L2 como de la **hipergeneralización**. En efecto, algunos verbos han sido asociados a preposiciones totalmente inesperadas, por ejemplo: **preocuparse en/a*, **disponer en*, **contactar a/sobre*, **contare de*, **confiar por*, **deliberar con*, **salir en*, **sobresaltar a*, **cifrase para*, **inmiscuirse con*, **desconfiar por*. Otro dato importante ha sido representado por aquellos verbos que han sido considerados sin unidad prepositiva, por ejemplo: **negarse*, **deliberar*, **acordarse*, **cumplir*, **sintonizar*, **salir*, **exigir*. Estamos convencidos de que se trata de errores que se producen por alguna estrategia o mecanismo psicológico que los aprendientes emplean para solventar su falta de conocimiento de la lengua. El estrés psicológico, la distracción, la traducción equivocada y quizás la confusión que se genera a la hora de escoger entre un nexo u otro fueron causa de error en verbos que, por sentido y forma, coincidían tanto en español como en la lengua italiana. Por otra parte, a través de las tres actividades hemos podido observar errores de niveles iniciales, lo que nos hace pensar en el fenómeno de la fosilización.

En conclusión, en nuestro estudio hemos constatado que frente a una actividad guiada de elección múltiple, los estudiantes, en su mayoría, saben elegir la combinatoria <verbo + preposición> correcta, sin embargo, en las demás actividades donde tenían que utilizar sus propios recursos lingüísticos, las posibilidades de estar expuestos a errores crece de forma evidente. Eso nos lleva a la conclusión de que,

probablemente, no han conseguido asimilar este aspecto gramatical de la lengua. De ahí que, como hemos afirmado desde el principio, nuestro objetivo incluya la creación de nuevas propuestas didácticas para enseñar / aprender estas estructuras en las clases de ELE.

2.3. Problemas en el alumnado hispanohablante

Por lo que se refiere a los resultados del corpus de errores producidos por los hispanohablantes, incluimos a continuación la descripción de los resultados de nuestra investigación. De antemano, destacamos que los errores de Selección falsa e Interferencia representan un dato relevante⁴². Para llevar a cabo nuestro análisis hemos empleado, en la medida de lo posible, los mismos criterios que han caracterizado el estudio de los errores producidos por los aprendientes itálofonos de E/LE. Hemos hecho hincapié en una investigación de tipo descriptivo- lingüístico, centrando nuestra atención exclusivamente en los errores que caracterizan la combinatoria <verbo+preposición>. Precisemos, que en muchas ocasiones se han detectado errores de Formación errónea, allí donde los alumnos/as tenían que combinar la preposición con el artículo. A continuación proporcionamos una primera clasificación global de las producciones escritas de nuestros alumnos/as según el criterio descriptivo-lingüístico (TABLA 6).

CRITERIO DESCRIPTIVO-LINGÜÍSTICO		
TIPO DE ERROR	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2
SF	123	12
OM	17	25
INT	41	18
FE	23	9
TOT. ERRORES	204	64

TABLA 6. Descripción global de los errores según el criterio descriptivo-lingüístico.

⁴² En la recopilación de nuestro corpus hemos optado por aislar y definir claramente errores de Interferencia, aquellas desviaciones de la LS que representan una mera traducción de la combinatoria <verbo + preposición> española a la lengua italiana.

A continuación presentamos la descripción gráfica de los datos expuestos anteriormente, resumiendo los porcentajes de errores en cada actividad (GRÁFICO 5 y GRÁFICO 6).



GRÁFICO 5. Descripción de los errores de la Actividad 1

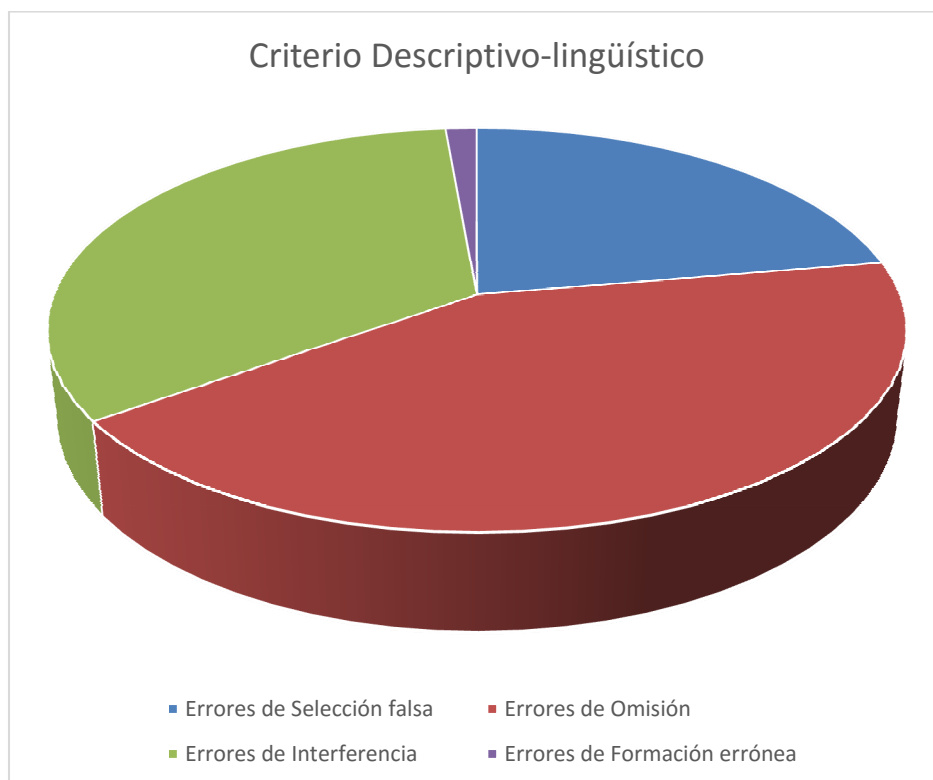


GRÁFICO 6. Descripción de los errores de la Actividad 2

La mayoría de los errores que se destacan en la primera actividad desarrolladas por nuestros informantes, según el **Gráfico 5**, son de Selección falsa (60,29%), siguen los errores de Interferencia (20,09%), los errores de Formación errónea (11,27%) y por último los errores de Omisión (8,33%).

El **Gráfico 6**, en cambio, muestra que los alumnos/as han producido mayormente errores de Omisión (37,09), errores de Interferencia (29,03), errores de Selección falsa (19,35%) y por último errores de Formación errónea (14,51%).

En concreto, la **Actividad 1** constaba de 80 verbos preposicionales, cuya elección no ha sido casual en cuanto decidí elaborar un listado de los verbos que utilizamos durante mis clases de italiano en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Córdoba. Hemos elegido unos verbos preposicionales concretos, en particular los que rigen las preposiciones: *di, a, da, in, con, per, su*. Precisemos que estas unidades prepositivas son las que generan un mayor grado de dificultad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes españoles aprendientes de italiano.

A continuación el **Gráfico 7** muestra que los informantes se han equivocado en casi todas las construcciones preposicionales (87,5%), acertando solo el 12,5% de las mismas.

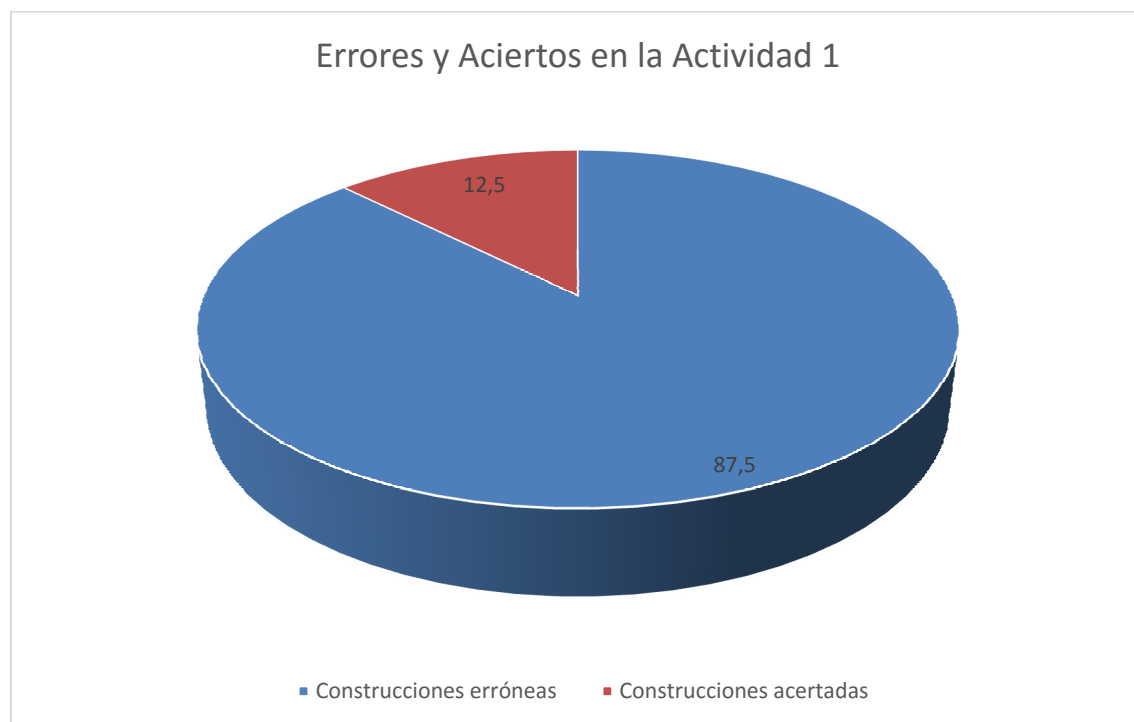


GRÁFICO 7. Errores y aciertos en la Actividad 1

Las construcciones en las que hemos detectado el mayor número de errores han sido las siguientes: *litigare per*, *conformarsi a*, *fissarsi su*, *rialzarsi da*, *impegnarsi in+art*, *appoggiare qlc+in+art*, *isciversi a*, *affidare a*, *aggirarsi su*, *dilettarsi di*, *dimettersi da+art*, *allinearsi a*, *sorvolare a*, *indagare su+art*, *basarsi su*, *battere su*, *pubblicare su+art*, *contare su*, *risparmiare su*, *puntare su*, *concentrarsi su*, *scommettere su*, *mettere a*, *sapere di*, *confidare in+art*, *rifiutarsi di*, *decidere di*, *consentire di*, *rischiare di*, *preoccuparsi di*, *pensare a/di*, *persuadersi di/a*, *accontentarsi di*, *accingersi a*, *interessarsi a*, *tendere a*, *partecipare a*, *nuocere a+art*, *fare+da+inf.*, *dissentire da*, *avere+da+inf.*, *liberarsi da*, *partire da*, *staccarsi da*, *sperare in*, *arrivare in*, *essere +adj+a,nel*, *accanirsi su*, *impegnarsi in*, *rimanere in*, *uscire per*, *avvilirsi per*, *conformarsi a*.

En la **Actividad 2** hemos proporcionado a nuestros estudiantes hispanohablantes algunas de las construcciones preposicionales que presentamos a nuestros informantes italófonos respectivamente en las actividades **2 y 3**, con el objetivo de constatar si el grado de dificultad coincide tanto en español como en italiano. Los verbos preposicionales que hemos trabajado en los dos idiomas han sido:

<i>Rifiutarsi di</i>	Niegar-se a
<i>Mancare di (rispetto)</i>	Faltar al (respeto)
<i>Astenersi da</i>	Abstenerse de
<i>Diffidare da qlc (+art)</i>	Desconfiar de
<i>Distinguersi da+art.</i>	Distinguirse de
<i>Credere a / Credere ø</i>	Creer en
<i>Dipendere da</i>	Depender de
<i>Ostinarsi a</i>	Obstinarse con
<i>Contare su</i>	Contar con
<i>Contattare ø</i>	Contactar con
<i>Sognare di</i>	Soñar con
<i>Chiedere di qlc</i>	Preguntar por alguien
<i>Allontanarsi da</i>	Alejarse de
<i>Pensare a/di</i>	Pensar en
<i>Compiere con</i>	Cumplir con
<i>Accontentarsi di</i>	Conformarse con

A continuación incluimos el porcentaje de errores y aciertos de la **Actividad 2**. Precisemos que constaba de 21 construcciones preposicionales en las cuales hemos incluido expresiones como *fare attenzione a* y *mettere fine a* (trad. *cuidado con* y *acabar con*). El **Gráfico 8**, que ofrecemos a continuación, resume los aciertos y los errores.



GRÁFICO 8. Descripción de aciertos y errores en la actividad 2

De las 21 construcciones preposicionales no se han producido errores en los verbos *occuparsi di*, *compiere con*, *allontanarsi da* (trad. *ocuparse de*, *cumplir con*, *alejarse de*).

CAPÍTULO 3

LA COMBINATORIA <VERBO + PREPOSICIÓN> EN LOS TEXTOS: ANÁLISIS DE MANUALES Y GRAMÁTICAS ITALIANAS Y ESPAÑOLAS

Los materiales didácticos representan sin duda un abanico de herramientas e instrumentos de importancia capital en la didáctica de idiomas extranjeros. Contar con una variedad tan sofisticada y compleja tiene sus pros y contras. En su mayoría, todos los profesores (experimentados y menos) se han preguntado alguna vez *¿qué manual/es se ajustaría mejor a mis clases y a mis alumnos?* De ahí que investigadores y docentes sientan la necesidad de reflexionar y aportar comentarios que mejoren los contenidos según las necesidades de nuestros estudiantes. Cabe señalar que hoy en día, aunque se cuenta en frecuentes ocasiones con un profesorado joven y altamente cualificado, no contamos con suficiente material de investigación en el ámbito del análisis de las herramientas didácticas. Si bien son numerosos los artículos, comentarios y reflexiones publicados en las revistas de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas como, por ejemplo, *MarcoEle*, *Redele*, *Nebrija*, *LinRed*, etc..., no disponemos de un corpus que recoja todos estos importantes estudios. Sin embargo, gracias a la labor de Elixabete Areizaga, Ernesto Martín Peris, Aquilino Sánchez, Andrew Littlejohn, Tom y Eunice Hutchinson, Brian Tomlinson o Bessie Dendrinis, entre otros muchos, hemos conseguido una importante y sofisticada base para nuestro estudio. Consideramos oportuno introducir una breve reseña bibliográfica sobre los estudios hechos sobre el análisis de los materiales didácticos.

Las publicaciones, los manuales, los libros y todos los materiales complementarios o de apoyo suelen ofrecer cursos para todo tipo de alumnado (niños/as, jóvenes, adultos); es por eso por lo que las editoriales intentan mejorar la calidad de esta herramienta tan variada. Por todo ello, los profesores, sobre todo de idiomas extranjeros, los consideran recursos prioritarios a la hora de transmitir sus conocimientos a los discentes. También se afirma que detrás de todas las publicaciones se mueven intereses económicos significativos que terminan por afectar tanto al

profesorado como al alumnado (Sheldon, 1988: 237). De lo que se desprende que, a la hora de analizar una muestra de material didáctico, nos enfrentamos a dos posturas metodológicas extremas: por un lado, la tendencia a innovar y, por el otro, una tendencia más conservadora y reacia a introducir elementos nuevos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad creemos más difundida la postura innovadora que, por ejemplo, incluye todos aquellos recursos audiovisuales y multimedia, presentación de textos sacados de contextos reales y actividades que procuran despertar y mantener viva la motivación de los alumnos/as (Tomlinson, 2003-b: 7). Además, creemos que entre las características que tanto los docentes como los discentes aprecian de los manuales actuales, figuran: la flexibilidad, la integración de contenidos gramaticales, lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, la autenticidad de los textos, es decir, muestras de lengua hablada o escrita que no hayan sido previamente modificadas; contextualización de las actividades presentadas dentro de determinados contextos comunicativos, organización, coherencia, motivación, etc... (Ezeiza, 2009). De hecho, con respecto a los estudios sobre los materiales didácticos de E/LE, Ernesto Martín Peris (1996: 471-473) opta por proporcionar un modelo de curso o manual que sea flexible, maleable, dinámico y que pueda integrar distintos contenidos para proporcionar a los usuarios la posibilidad de satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Además, siguiendo las mismas ideas de Martín Peris, y Rubdy (2003: 41) añade que los materiales didácticos deberían ser más creativos y abiertos a ampliar sus contenidos mediante la actividad docente para estimular la motivación de los alumnos/as. En segundo lugar, el autor considera importante, para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de éxito, la colaboración activa entre el alumnado y el profesorado. Es evidente que en la enseñanza actual, marcada en general por las líneas del *MCER* y por el *PCIC* refiriéndonos a la didáctica E/LE, los docentes siguen buscando materiales que se ajusten a las necesidades de los usuarios sin dejar aparte el pluriculturalismo y el plurilingüismo. En la mayoría de los casos se enfocan los materiales desde una perspectiva metodológica abierta a varias dimensiones lingüísticas. Además, los editores y los investigadores que se encargan de editar los materiales didácticos, pretenden acercarse a los estudiantes haciendo hincapié en sus experiencias personales, por ejemplo introduciendo temas de debate en el aula donde lo que se busca no solo es creatividad, sino un acercamiento también emocional (Brian Tomlinson, 2003-a: 9).

Podemos afirmar que los materiales didácticos que hoy en día llenan las estanterías de las bibliotecas y de las librerías representan una clara evolución metodológica con respecto a los manuales más cerrados y conservadores. Este cambio se ha desarrollado a partir de las últimas décadas, conforme a los cambios que se han producidos en la manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros.

Mostrando esta gran variedad, a nivel comercial, surge espontánea la pregunta *¿cuál es el mejor curso de idiomas extranjeros?* En verdad, creemos que no existe un manual que sea mejor o peor que otros; en las últimas décadas los materiales didácticos han evolucionado de forma significativa y eso nos ha llevado a una herramienta amplia y capaz de satisfacer las necesidades de los discentes. Recordemos que independientemente de la metodología que se pretende llevar al aula, un profesor/a debe convertir ese conocimiento teórico en práctica para que se alcance una perfecta armonía entre enseñanza y aprendizaje. Con el objetivo de estudiar cómo se debe llevar a cabo una buena didáctica, cada día más investigadores se acercan al análisis estructural de manuales y materiales para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se analizan los materiales educativos principalmente para:

- Ayudar a los docentes a elegir la herramienta más adecuada a las necesidades de su alumnado.
- Orientar a los autores hacia una programación didáctica y un diseño curricular que tenga en cuenta las necesidades de sus usuarios.
- Ayudar a las editoriales a solucionar eventuales carencias del material didáctico que ofrecen.
- Proporcionar a los investigadores y estudiosos información sobre los enfoques y las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Precisemos que el interés hacia el análisis de manuales y textos con fines didácticos, llevado a cabo por investigadores y especialistas de la enseñanza de idiomas, no pretende en absoluto criticar el trabajo de los mismos autores, sino apuntar sugerencias y suscitar reflexiones. No obstante, la revisión y el análisis de los materiales

didácticos suele ser una ardua tarea para los muchos especialistas e investigadores que, a partir de los años setenta, se han enfrentado a este trabajo.

Con respecto a la lengua española, uno de los pioneros en este sentido fue sin duda Raimondo Ezquerro, quien, ya en los años setenta, se interesó por el análisis de manuales de E/LE (Fernández López, 2008). En aquellos años el método vigente era claramente estructuralista y los manuales eran analizados excepcionalmente desde la perspectiva gramatical; fue solo con la llegada de la metodología comunicativa establecida por el Consejo de Europa cuando se empezaron a introducir en los manuales de idiomas referencias de tipo cultural. De ahí que Ramírez y Hall (1990) llevaran a cabo un análisis de manuales estadounidenses refiriéndose incluso al aspecto sociocultural y sociolingüístico. Los estudios sobre el aspecto cultural en los textos de E/LE se desarrollaron sobre todo en Estados Unidos. En años más recientes, y precisamente en 1997, Areizaga Orube publicó bajo la forma de tesis doctoral una reseña de análisis de manuales editados tanto en España como en Estados Unidos a lo largo de dos décadas⁴³. Es evidente que los primeros intentos de análisis estuvieron orientados exclusivamente hacia los manuales, quedando así excluida la gran variedad de material de apoyo que los estudiantes suelen utilizar para resolver las dudas y reforzar sus conocimientos. Aunque podrían parecer sinónimas las expresiones *manuales* y *materiales didácticos* o *de apoyo* son, en realidad, dos conceptos diferentes. Entendemos como *manuales* todos aquellos instrumentos didácticos que presentan cursos de idiomas, divididos por niveles, que abarcan las situaciones de uso, los aspectos y los contenidos relacionados con la lengua objeto como son la fonética, la fonología, la gramática o el vocabulario. En cambio, llamamos *materiales didácticos* o *de apoyo*⁴⁴ a los libros de gramáticas, de ejercicios, de comprensión lectora, de expresión escrita, etc. (Fernández López, 2008: 724). Sin duda, toda herramienta didáctica en sentido amplio representa una guía tanto para los docentes, que ven aligerada su carga de trabajo, como para los discentes, que se sienten más seguros a la hora de practicar el idioma, bien de forma controlada, bien en clase o en el aprendizaje autónomo. Sin embargo, con respecto a la actividad docente, un manual intenta abarcar y profundizar de forma más completa la mayoría de los temas fundamentales de un

⁴³ El título completo de la obra es *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera en sus materiales* (1997).

⁴⁴ Los dos términos se utilizarán como sinónimos en nuestro trabajo.

idioma, fijando de antemano incluso las pautas de evaluación. De ahí que el profesor/a pueda dedicarse a buscar y elaborar tareas allí donde los textos muestran sus debilidades. Recordemos que, aunque los manuales intentan ajustarse a cada tipo de usuario, los alumnos/as y, en sentido más general la clase, tienen sus propias características y necesidades de aprendizaje que, a veces, van más allá de lo que aparece en un curso de idiomas.

Las razones que pueden empujar a determinados estudiosos a analizar los materiales y los textos didácticos son variadas. Generalmente, un estudio enfocado desde la perspectiva analítica pretende comparar una serie de instrumentos de trabajo con el intento de identificar la metodología que mejor lleve a cabo un aprendizaje y una enseñanza satisfactorios. Además, los resultados de un análisis ofrecen importantes reflexiones y sugerencias tanto para los profesores que eligen los textos para sus centros, como para los autores de esos mismos textos, en cuanto que pueden acoger dichas sugerencias para mejorar sus publicaciones. Por último, se puede analizar una muestra de material didáctico para estudiar un determinado aspecto de la lengua y cómo este se aplica al aula. Este tipo de análisis suele caracterizar trabajos de investigación bastante extensos, como puede ser (en nuestro caso) una tesis doctoral. Pero, además, desde la perspectiva lingüística el análisis de materiales, independientemente de su fin, genera un conocimiento importante para entender en qué medida el discente aprende. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más importante el cómo que el qué. Con respecto a la metodología de análisis y al objetivo previamente establecido, existen tres orientaciones distintas: “descriptiva”, “valorativa” y “comprehensiva” (Ezeiza, 2009: 21).

Un estudio “descriptivo” se centra sobre todo en la investigación de determinados aspectos de la lengua que se recogen dentro un manual. Se procede analizando todo el contenido, las unidades didácticas, el léxico, la gramática, la pragmática y los aspectos socioculturales, las imágenes, los dibujos y también los colores. En cambio, un “análisis valorativo” permite elegir un curso dentro de una variedad comercial amplia de materiales didácticos. Como hemos afirmado antes, los profesores necesitan escoger la herramienta didáctica que más se acerque a los aprendientes, con el objetivo de satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Por todo ello, este tipo de análisis se centra en valorar los manuales con respecto a las características del alumnado y a los objetivos que se pretenden alcanzar. Por último, nos referimos al

“análisis comprensivo” cuando el investigador estudia cómo las líneas teóricas se convierten en práctica formando la estructura metodológica de un manual o curso de idiomas para hablantes no nativos. Además, no cabe duda de que la metodología, para llevar a cabo cualquier tipo de investigación o estudio, representa una herramienta fundamental por cuanto que ofrece la posibilidad de entender el trabajo que se pretende desarrollar.

En el ámbito de la didáctica de la lengua española para hablantes no nativos, contamos con un número de investigaciones inferior a las que se realizan, por ejemplo, en la lengua inglesa. Elixabete Areizaga (1995) y Ernesto Martín Peris (1996) nos ofrecen relevantes aportaciones en este ámbito, colaborando activamente en la realización de dos proyectos: *NABIKAR 2004* y *Cuaderno Mayor* (Ezeiza, 2009: 23). Se trata de dos instrumentos notables de análisis de material didáctico cualitativo y cuantitativo. Es evidente que aún falta mucho por hacer en este ámbito y sería recomendable que grupos de investigadores y analistas trabajaran juntos para recopilar un corpus de materiales de enseñanza de E/LE. Hoy en día contamos con muchas publicaciones, comentarios y trabajos de máster y tesis doctorales que acaban quedándose como aportaciones sueltas a pesar de la importancia de su contenido. Sería oportuno comenzar a hacer una labor de recopilación para que se pueda llevar a cabo un corpus más detallado de análisis de materiales didácticos.

Con respecto a nuestro trabajo de investigación, analizaremos desde la perspectiva descriptiva algunos textos y algunas gramáticas de español y de italiano para italófonos y para hispanohablantes. En cuanto al punto de vista adoptado, hemos considerado oportuno optar por estudiar interna y externamente los materiales. Por una parte, nos hemos centrado en la “coherencia”, es decir, teniendo en cuenta lo que el material pretende transmitir y lo que realmente ofrece, siempre enfocando el estudio desde la perspectiva de la combinatoria <verbo + preposición>. Además, nuestra postura de análisis incluso es externa porque, gracias a las conclusiones derivadas de este estudio, prometemos elaborar nuevas propuestas didácticas. En suma, abarcando diferentes niveles y puntos de vista, tanto en términos de coherencia como de congruencia de la propia herramienta didáctica y sin apartarnos de nuestro objetivo final, hemos optado por un análisis descriptivo de tipo integral, puesto que abordamos los materiales desde diferentes ángulos y niveles.

El corpus de nuestro trabajo lo constituyen algunos de los manuales y materiales de apoyo más utilizados en las aulas de ASL, tanto de E/LE como de italiano para estudiantes de español. Hemos optado por el estudio de toda la serie completa por niveles porque pretendemos llevar a cabo un análisis sobre la combinatoria <verbo + preposición> en los manuales de ambas lenguas. Nuestro fin es facilitar el aprendizaje de esta estructura morfosintáctica, dado que representa una notable dificultad para nuestros estudiantes. Para desarrollar nuestro estudio, hemos decidido analizar solo algunos de los manuales que creemos son los más utilizados para la enseñanza de la lengua española a extranjeros: *Gente Nueva Edición* (Ed. Difusión), *Agencia Ele* (SGEL), *Aula Internacional* (Ed. Difusión), *Nuevo Avance* (SGEL). Por lo que se refiere a las gramáticas: *Gramática básica del estudiante de español* (Ed. Difusión), *Gramática de Referencia de la lengua española* (Hoepli), *Gramática explicada* (EnClaveEle). Por su parte, por lo que se refiere al aprendizaje y enseñanza de la lengua italiana para hispanófonos, analizaremos: *Contatto* (Ed. Loesher), *Nuovo Progetto Italiano* (Edilingua Pantelis Marin), *Chiaro!* (Ed. Alma), *Grammatica Pratica della Lingua Italiana A1/C1* (Ed. Alma), *I Verbi Italiani Grammatica Esercizi e Giochi* (Ed. Alma), *Grammatica Italiana ed Esempi d'uso* (Ed. Alma).

Hemos elegido los citados manuales por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque hemos constatado que son los más utilizados en las aulas de ELE a partir de los niveles básico hasta el B2, según el *MCER*, tanto en España como en Italia, y en segundo lugar, porque pertenecen a algunas de las editoriales con mayor difusión en el sector.

3.1. Análisis de la *Grammatica Pratica della Lingua Italiana* niveles A1 y B2, B1 y C1.

La *Grammatica Pratica della Lingua Italiana* (2010) es un texto actualmente utilizado en la enseñanza de la lengua italiana tanto en las universidades como en las academias o escuelas oficiales de idiomas. Pertenece a una de las editoriales más importante del sector: ALMA. En 2002, fue publicada la primera edición por Susana Nocchi en colaboración con Sergio Segoloni, Thelma Álvarez Lobos y Luigi Critone. El texto abarca seis niveles en conformidad con el *MCER*. La gramática desarrolla 34 lecciones según los distintos temas gramaticales, ordenadas además de acuerdo con el grado de dificultad, partiendo de lo más asequible para el estudiante a lo más complejo,

y cada cinco temas se le presenta al estudiante un test de control con evaluación guiada. Cada secuencia tiene una estructura interna dividida en una o más partes dependiendo de la complejidad del tema.

El texto, por ser de fácil e inmediata consulta, puede ser utilizado tanto en el aula como en el aprendizaje autónomo. Además, es un importante instrumento tanto para los alumnos como para los docentes; su éxito se debe principalmente a la claridad y sencillez de las explicaciones dadas. La gramática se contextualiza según las situaciones de uso de la lengua y se introducen ejemplos tomados de la realidad de los nativos. En suma, se emplea una metodología dirigida a la práctica inmediata de la gramática. Con la publicación de las sucesivas ediciones el contenido no ha sufrido cambios sustanciales, solo se han introducido más ejemplos en colores y fichas con pequeñas curiosidades lingüísticas. Sin embargo, como material complementario se incluye la guía de soluciones que acompaña al texto, de forma que el alumno/a pueda corregir sus ejercicios durante su estudio autónomo.

Con respecto a nuestro trabajo, nos hemos centrado especialmente en el análisis de los apartados de la Unidad 14, donde se trata el tema de las preposiciones, solo después de haber constatado que en la sección dedicada a los verbos no aparece la combinatoria <verbo + preposición>. En cuatro lecciones se explican las unidades prepositivas según el uso y la forma, es decir, simple o articulada. Precisemos que aunque no se encuentra un apartado exclusivamente dedicado a la secuencia <verbo + preposición>, aparecen pequeñas cuadrículas donde se detalla el uso de ciertas preposiciones regidas por algunos verbos. Por ejemplo, las preposiciones italianas *per*, *di*, *da* y *a* que acompañan a los verbos *partire da*, *passare da*, *essere di*, *tornare da*, *venire da*. Los autores, tras la explicación gramatical centrada exclusivamente en las preposiciones, introducen ejercicios pertinentes para trabajar dichos elementos sin destacar la coocurrencia frecuente de la combinatoria <verbo + preposición>.

En los niveles B1-C1 de la edición de 2010 de la *Grammatica pratica della lingua italiana*, nos hemos detenido también en el análisis de la Unidad 8, que trata el tema de las preposiciones presentando construcciones y expresiones de nivel más avanzado. Los autores han introducido algunas secuencias de <verbo + preposición> como: *lamentarsi di/con*, *ricordarsi di*, *avere compassione di*, *innamorarsi di*, *essere degno di*, *decidere di*, *discutere di*, *trattare di/con*, *ridere di*, *aggiungere a*, *appartenere*

a, avvicinarsi a, corrispondere a, nascondere a, permettere a, riuscire a, sottrarre a, apparire a, assistere a, concedere a, costringere a, esortare a, obbligare a, resistere a, sopravvivere a, spingere a, togliere a, sposarsi con, convenire con, parlo con/di, incontrarsi con, coincidere con, identificarsi con, essere d'accordo con, affacciare/affacciarsi su, concentrarsi su, condurre su, dare su, giurare su, etc.

Tras la introducción de estas estructuras, los alumnos/as disponen de diferentes ejercicios para ir practicando lo aprendido, siguiendo el orden de las preposiciones italianas (*di, a, da, in, con, su, per, tra, fra*). En general, toda la unidad trata de forma detenida los elementos prepositivos; las páginas, encabezadas por la preposición que se pretende analizar, se dividen en dos partes: una parte en gris donde se introducen las explicaciones gramaticales, las normas de uso y las características, y una segunda parte donde las preposiciones aparecen señaladas en negritas y contextualizadas mediante unos ejemplos. Por lo que se refiere a los ejercicios, estos aparecen al final de la unidad; se trata de actividades parcialmente guiadas, en el sentido de que introducen desde el principio la preposición en orden de aparición en la gramática de la lengua italiana. En su mayoría, se trata de textos y frases con espacios en blanco, de selección múltiple, de sustitución, ejercicios que consisten en unir frases escogiendo la preposición adecuada. En general, los textos que aparecen tratan temas históricos, culturales, literarios, etc... de la lengua italiana, de ahí que el alumno/a pueda practicar incluso aspectos socio-culturales. Sin embargo, por lo que se refiere a la combinatoria <verbo + preposición>, de nuevo en este caso nos enfrentamos a la ausencia de actividades centradas únicamente en las combinaciones <verbo + preposición>.

3.2. Análisis de la gramática I verbi italiani. Grammatica esercizi e giochi niveles A1-C1

I verbi italiani grammatica e giochi es una gramática de italiano para extranjeros jóvenes y adultos, publicada por primera vez en 2004 por la editorial Alma Edizioni. Este manual abarca cinco niveles del *MCER*: del nivel A1 hasta el C1. Sus autoras, Sonia Bailini y Silvia Consonno, han concebido este volumen para profundizar y estudiar uno de los aspectos más complejos y de más difícil adquisición para los alumnos/as de italiano como L2: los verbos. El libro se divide en 21 unidades en orden progresivo de dificultad. En cada unidad se trata un aspecto del verbo y se practica a través de ejercicios y textos sacados de la lengua y cultura italianas. Sin embargo, se

ofrece un análisis morfológico del núcleo verbal que muestra tanto la forma como el significado, con el objetivo de favorecer un aprendizaje funcional de dichas estructuras. Los ejercicios se articulan en forma de juegos, textos, test, etc... y convierten el libro en una guía sencilla, original y fácil de consultar incluso durante el aprendizaje autónomo. Además, en las últimas páginas del manual se incluyen las soluciones para que el alumno/a trabaje con total autonomía. Con respecto a nuestro tema de investigación, hemos optado por analizar este volumen porque estando dedicado a los verbos italianos, nos parece una herramienta completa, adecuada e interesante. La unidad 20 es la que más nos viene al caso porque está dedicada a los verbos fraseológicos, es decir, aquellos verbos que en la mayoría de los casos rigen una preposición específica, adquiriendo un significado distinto según el contexto de uso. La unidad se abre con una primera distinción entre los verbos aspectuales⁴⁵ y causativos; por nuestra parte, nos centraremos exclusivamente en los verbos del primer tipo (*cominciare a, mettersi a + infinitivo, continuare a, insistere a + infinitivo, provare, cercare di, sforzarsi di + infinitivo, finire per, finire con (il) + infinitivo, terminare di*, etc...). Tras ofrecer una descripción gramatical sencilla y clara y algunas sugerencias para mejorar las estrategias de aprendizaje de estas construcciones preposicionales, se van introduciendo distintas actividades, textos y ejercicios que los alumnos/as han de completar rellenando espacios en blanco, sustituyendo algunas expresiones subrayadas, escogiendo la combinatoria <verbo + preposición> adecuada, etc... En general, se trata de ejercicios parcialmente guiados para que los aprendientes se familiaricen con los verbos fraseológicos que, como hemos podido constatar, siguen representando un problema a la hora de aprender la lengua italiana.

En conclusión, y a nuestro parecer, sería oportuno ampliar el número de verbos y añadir más tareas, de modo que se mejoren significativamente el aprendizaje y el uso de estas estructuras por parte de los aprendientes de italiano L2. Además, a través de una metodología didáctica dinámica, el estudiante descubre el funcionamiento de este aspecto lingüístico crítico mediante pequeños corpus y muestras de la lengua hablada y escrita. El texto abarca incluso temas culturales de la península italiana.

⁴⁵ Los verbos aspectuales se refieren a un determinado aspecto de una acción, por ejemplo, comienzo, desarrollo, conclusión. En cambio, los verbos causativos se refieren a la acción hecha por el sujeto de la oración.

3.3. **Análisis de Grammatica Italiana. Regole ed esempi di uso**

Se trata de un volumen sencillo y breve (64 páginas) publicado por la editorial Alma Edizioni en 1997. El autor, Roberto Tartaglione, ha concebido esta gramática como una guía de fácil consulta para todo tipo de usuarios por cuanto que incluye normas, ejemplos de uso, pequeñas muestras de la lengua italiana hablada y escrita, y se recogen incluso aquellos fenómenos lingüísticos típicos de la lengua oral que, a veces, no se llevan al aula de italiano L2. El manual ofrece descripciones y explicaciones breves y sencillas de cada tema; además, por lo que se refiere a la metodología, se procede de lo más fácil a lo más difícil. El autor ha conseguido presentar la gramática de forma comunicativa introduciendo contextos que facilitan la adquisición de la norma.

Con respecto a nuestro tema de investigación, hemos analizado las unidades dedicadas a las preposiciones y a los verbos. Convenimos en afirmar que no se hace mención directa a la combinatoria <verbo + preposición>, ni se incluyen ejemplos que traten el tema. De las preposiciones solo se introducen las compuestas, mientras que en los apartados de los verbos tampoco hemos encontrado la construcción preposicional objeto de nuestro estudio. Consideramos que se podrían incluir pequeños apartados que resuman los verbos fraseológicos más difíciles para los aprendientes de italiano L2.

En conclusión, afirmamos que el manual constituye una herramienta de fácil y rápida consulta, destacando en él el dinamismo y la riqueza de los ejemplos, que hacen de este texto una ayuda para todo tipo de aprendiente.

3.4. **Análisis del manual *Contatto* niveles A1/B2**

Contatto (2013) es un curso de italiano para extranjeros jóvenes y adultos, publicado por primera vez en 2005 por la editorial Loesher. Este manual alcanza cuatro niveles del *MCER*: A1/A2 y B1/B2. Sus autoras, Rosella Bozzzone Costa, Chiara Ghezzi y Monica Piantoni, han desarrollado este curso desde la perspectiva pragmática-comunicativa, sin dejar al margen la gramática de la lengua.

El libro *Contatto A1* consta de cinco unidades didácticas divididas en seis secciones: funciones, léxico, gramática, pronunciación, producción libre y aspectos socioculturales. En el mismo volumen se encuentran tanto el libro del alumno como el libro de ejercicios, colocado en la segunda parte del texto; sin embargo, en la parte final

de *Contatto* se encuentran unas páginas dedicadas a las estrategias que los alumnos deben acostumbrarse a desarrollar durante el aprendizaje.

Cada unidad se inicia con la introducción de los objetivos didácticos, los temas del capítulo y algunos términos léxicos. Este tipo de introducción requiere ciertos conocimientos previos por parte del alumno/a. La sección dedicada al léxico presenta a los aprendientes ejercicios para trabajar y mejorar este aspecto de la lengua. Por otro lado, la parte dedicada a la pronunciación ayuda a los estudiantes a reconocer sonidos diferentes y propios de la lengua italiana, además de mejorar la entonación, la fonética y la ortografía. El apartado de gramática ofrece cuadros sencillos sobre las reglas gramaticales. Por último, las páginas tituladas *Dossier* y *Confronto fra culture* presentan textos adaptados de periódicos o de otras fuentes sobre la sociedad y la cultura italianas. Cada unidad finaliza con los respectivos resúmenes de todos los aspectos de la lengua profundizados a lo largo del capítulo.

Con respecto al tema de nuestro trabajo de investigación, la combinatoria <verbo + preposición>, hay que subrayar que en los anteriores manuales no hemos encontrado ninguna referencia directa al mismo. Únicamente se introducen las preposiciones simples y articuladas con valor temporal, locativo y de finalidad. En el libro de trabajo (en la segunda parte del mismo texto) se encuentran los respectivos ejercicios: en la unidad uno y al principio del ejercicio se señala a los alumnos que el verbo *abitare*⁴⁶ requiere las preposiciones *a* e *in* si indica una ciudad o un estado.

Por lo demás, no aparecen otros casos de combinatoria <verbo + preposición>.

Contatto nivel A2 se estructura como continuación del nivel anterior, de modo que las unidades siguen un orden creciente de seis a once. Con referencia a nuestro análisis, hemos constatado que, después de un primer repaso de las preposiciones simples y articuladas⁴⁷ y sus usos básicos, no figura ninguna referencia directa a la combinatoria <verbo + preposición>. En la parte del libro de ejercicios se introducen actividades solo para trabajar las preposiciones como unidades independientes, ya que no aparece ningún cuadro previo sobre la estructura objeto de nuestra investigación.

⁴⁶ El equivalente español es “vivir en”.

⁴⁷ Las preposiciones articuladas en la lengua italiana se forman añadiendo a la preposición simple el artículo determinativo: por ejemplo *dei, alla, sul, nel*, etc... excepto las preposiciones *tra* y *fra* que no se pueden combinar con ningún artículo.

Contatto nivel B1 mantiene la misma estructura de los niveles anteriores, aunque al tratarse del comienzo de un nuevo nivel presenta seis unidades (de uno a seis). Analizando primero el índice, constatamos que en todas las unidades del libro de trabajo se introduce el término *preposizioni verbali*, que sirve para identificar aquellos verbos que rigen o no una determinada preposición, por ejemplo: *voglio Ø, cerco di, riesco a, chiedere di, rimanere a, fidarsi di, provare a, impegnarsi in*, etc. En el libro del alumno no aparece ninguna referencia a los mismos, los cuales, como hemos afirmado antes, sí aparecen en las actividades de trabajo. Sin embargo, el ejercicio se limita a una muestra reducida de ejemplos.

Contatto nivel B2 es el cuarto y último nivel del curso de italiano para estudiantes extranjeros. Tampoco en este manual aparece ninguna referencia directa a la combinatoria <verbo + preposición>. En la parte del libro de ejercicios se sigue trabajando con las preposiciones simples y articuladas. Además, en la mayoría de los casos los autores presentan las unidades prepositivas entendidas como elementos aislados de los verbos. En este nivel avanzado de aprendizaje, creemos oportuno que los alumnos/as lleguen a madurar un conocimiento profundo del sistema preposicional de la lengua italiana, es por eso que sería aconsejable promover el aprendizaje de la combinatoria <verbo + preposición> como una unidad gramatical.

3.5. Análisis del manual *Nuovo Progetto Italiano* 1-2-3 niveles A1/A2, B1/B2 y B2/C1

Nuovo Progetto Italiano (2010) es el nuevo curso de lengua italiana para extranjeros más utilizado tanto en las universidades como en las escuelas de idiomas (niveles de A1 a C1). Hemos elegido este manual por habernos servido como material didáctico en una escuela oficial de idiomas, cuyos aprendientes eran españoles. El manual pertenece a la editorial *Edilingua*, una de las más prestigiosas en el sector; los autores son T. Marin y S. Magnelli. La edición que hemos elegido es del año 2010 y es el fruto de una atenta revisión del antiguo manual *Progetto Italiano* según las líneas del *MCER*. *Nuevo Progetto Italiano 1* presenta las unidades alternando elementos comunicativos y gramaticales con el objetivo de mantener vivo el interés de los aprendientes. Las imágenes, los textos, las muestras de la lengua en uso y los esquemas descriptivos facilitan el aprendizaje del idioma y de los aspectos socioculturales de Italia. La gramática aparece en pequeños cuadros (o gráficos, tablas...) diseminados por

cada una de las unidades; las explicaciones suelen ser sencillas. El alumno es, en primera instancia, responsable de su propio aprendizaje y está constantemente expuesto a la interacción oral.

Por lo que se refiere a la estructura, el manual consta de once unidades más una unidad introductoria. Cada capítulo se divide en diferentes secciones ordenadas según el grado creciente de dificultad. Las unidades empiezan anticipando los objetivos, los temas, las funciones y los argumentos gramaticales que se pretenden alcanzar; por último, se cierra la unidad con un test de autoevaluación.

Nuovo Progetto Italiano 1 dispone de un amplio abanico de material suplementario, como por ejemplo, el libro de trabajo, el CD, el libro o guía del profesor y otro material multimedia de fácil acceso en la página de la editorial *Edilingua*.

Con respecto al tema de nuestro trabajo de investigación, hemos analizado cada una de las unidades en busca de la combinatoria <verbo + preposición>. Hemos constatado que las preposiciones simples se introducen en el capítulo 2 titulado *Vado in Italia*: a través de un texto se introducen los verbos *andare a/in/al/da*, *venire in/a/ da* y *partire da/per/in*. Estas combinaciones de <verbo + preposición> se recogen al final de la unidad en un cuadro explicativo; por último, se pregunta a los estudiantes si conocen secuencias de este tipo.

En la Unidad 3 se introducen las preposiciones articuladas mediante un texto, luego sigue un cuadro gramatical que retoma los verbos mencionados anteriormente, pero esta vez incluyendo tanto las preposiciones simples como las articuladas.

Para concluir, podemos decir que en el texto de este manual suelen aparecer solo las perífrasis verbales, y que les resultan a nuestros estudiantes hispanohablantes de difícil adquisición. Además, en el libro de trabajo hay actividades para practicar las preposiciones, entendidas como unidades aisladas de los verbos.

Nuovo Progetto Italiano 2 y 3 (niveles B1/B2 y B2/C1) completan el curso de italiano para extranjeros. En los manuales se integran bien tanto los elementos comunicativos como gramaticales. La metodología inductiva subyacente a todas las tareas permite reforzar el aprendizaje autónomo del alumno/a. Cada unidad se inicia con actividades que motivan y captan el interés del alumnado en el tratamiento de los temas. Además, a través de la autoevaluación el mismo estudiante puede medir sus avances o

volver a revisar los contenidos que no domina. En general, el libro resulta coherente en el tratamiento de los diversos aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, pragmáticos y socio-culturales). Con respecto al tema de nuestro trabajo de investigación, hemos analizado cada una de las unidades en busca de la combinatoria <verbo + preposición>. En concreto, no se evidencian cuadros gramaticales dedicados a la combinatoria objeto de nuestro estudio. El libro trabaja en demasía con los textos y, a nuestro entender, el docente debería fijar más la atención de los estudiantes en la construcción <verbo + preposición>, de más difícil adquisición para los aprendientes de italiano L2.

3.6. Análisis del manual *Chiaro!* Niveles A1/A2/B1

Chiaro! es un curso de italiano para extranjeros adultos publicado por la editorial ALMA en 2010. Sus autoras, Giulia de Savorgnani y Beatrice Bergero, han diseñado el manual con el objetivo de desarrollar en los alumnos/as la capacidad de comunicarse utilizando la lengua italiana ya desde el comienzo del curso. El manual lleva al aula el enfoque por tareas orientado a la acción promovido por el *MCER*, estimulando a los alumnos/as a que interactúen entre ellos y colaboren activamente en todos los contextos lingüísticos y comunicativos de uso de la lengua italiana. Por lo que se refiere a la estructura, cada nivel dispone de un total de 10 unidades didácticas que abarcan ejercicios, textos de interés cultural, fichas y explicaciones gramaticales, actividades de autoevaluación, desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de repaso. Además, cada unidad se divide en seis secciones: *Situazione comunicativa*, *Obiettivi*, *Competenze pragmatiche*, *Competenze linguistiche* (*Lessico*, *Grammatica*, *Fonetica*), *Culture a confronto*, *Come impari?* Se introducen también tres actividades de evaluación y algunos juegos para repasar todas las unidades.

Chiaro! ofrece tanto al profesorado como al alumnado una amplia variedad de material de apoyo; por ejemplo, el libro de ejercicios, los CD, un libro del profesor y material multimedia en la Web de la editorial. Con respecto a nuestro tema de investigación, señalamos que no se hace mención directa a la combinatoria <verbo + preposición>; no obstante, hemos de señalar que, en ocasiones, se recurre al asociograma para describir el uso del verbo *andare* con las preposiciones *a* e *in* (p. 47). En la segunda parte del libro, dedicada a los ejercicios, se encuentran actividades centradas en las preposiciones *a/in/su* (p. 162): se les pide a los alumnos/as que elijan la preposición adecuada según el verbo que aparece en la frase. En general, no se

encuentran tareas centradas en la combinatoria objeto de nuestra investigación, aunque se sigue trabajando tanto con los verbos como con las preposiciones.

Chiaro! A2 es el segundo volumen de *Chiaro!*, Este nivel pretende alcanzar la fluidez comunicativa según las líneas de referencia del *MCER*. Los objetivos que las autoras pretenden llevar a cabo son: favorecer el aprendizaje autónomo para que los alumnos/as, en cada momento, sepan comunicarse correctamente solucionando eventuales problemas comunicativos; favorecer la reflexión lingüística ayudando a los usuarios a que elaboren las normas de uso de la lengua objeto y busquen asimetrías y aspectos similares entre la LM y la L2. Por lo que se refiere a la estructura, *Chiaro! A2*, contiene diez unidades en las que se incluyen, como en el nivel anterior, textos y actividades que profundizan en los aspectos culturales de la lengua, ejercicios de autoevaluación y, al final del libro, una gramática de apoyo.

La metodología inductiva subyacente a todas las tareas refuerza el aprendizaje autónomo del alumno/a. Cada unidad se inicia con actividades que motivan y captan el interés del alumnado por tratar los temas. Además, a través de la autoevaluación el mismo estudiante puede medir sus avances o volver a revisar los contenidos que no domina. En general, el libro resulta coherente en el tratamiento de todos los aspectos lingüísticos (gramaticales, léxicos, pragmáticos y socio-culturales). Con respecto al tema de nuestro trabajo de investigación, hemos analizado cada una de las unidades en busca de la combinatoria <verbo + preposición>. En concreto, no se evidencian cuadros gramaticales dedicados al tema de la combinatoria objeto de nuestro estudio.

Chiaro! B1 es el tercero y último volumen de *Chiaro!* Este manual precisa y profundiza en los conocimientos lingüísticos tratados en los niveles anteriores. A estas alturas, el alumno/a es un usuario independiente capaz de desenvolverse en cualquier contexto comunicativo, solucionando sin dificultad los problemas que entraña, o puede entrañar, la comunicación. Con respecto a la estructura, *Chiaro! B1* mantiene la misma subdivisión de los manuales anteriores. Sin embargo, por lo que se refiere a nuestro objeto de investigación, aunque no se hace mención directa de la combinatoria <verbo + preposición>, se introducen construcciones del tipo *riuscire a + infinitivo*, *essere capace di + infinitivo*, *essere bravo a/ in*, *aiutare a*, *occuparsi di*, *ringraziare per*, etc.

Es evidente que en este nivel se profundizan aspectos y estructuras más complejas de la lengua italiana; por todo ello, convendría introducir actividades que

traten la combinatoria objeto de nuestro estudio como una unidad gramatical, de modo que el alumnado pueda expresarse correctamente y llegar a los niveles más avanzados logrando un conocimiento profundo del sistema preposicional de la lengua italiana.

3.7. Análisis del manual *Agencia Ele* nivel básico A1/A2 y nivel intermedio B1/B2

Agencia Ele es un nuevo manual de español para extranjeros publicado por la editorial SGEL en 2010. Sus autores son: Manuela Gil Toresano, José Amenós Pons, Aurora Duque, Sonia Espiñeira, Inés Soria, Nuria de la Torre y Antonio Vañó Aymat. Desde su primera publicación, sigue siendo muy utilizado en los centros de enseñanza-aprendizaje de ELE. El texto sigue fielmente las líneas fundamentales del *Marco Común Europeo* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. El aprendizaje y la metodología que *Agencia Ele* desarrolla se centran en la acción, de forma que el estudiante llegue a alcanzar las competencias pragmática, lingüística y sociolingüística. El objetivo de este tipo de aprendizaje es formar al estudiante como agente social, hablante intercultural y, además, como aprendiente autónomo.

El libro del alumno consta de 18 unidades por cuanto que abarca dos de los seis niveles (A1/A2) reconocidos en el *MCER*. Cada unidad se estructura en cinco apartados, señalados gracias a colores llamativos y diferentes, según la tarea y los objetivos que se pretenden conseguir. La unidad se inicia con el apartado “Primera Línea”, que activa y dirige la atención del alumnado hacia los contenidos generales; las imágenes que la enriquecen, ayudan al alumnado a pensar en los temas y en el léxico. “Agencia Ele”, una muestra de lengua hablada en diferentes contextos presentada en forma de cómic. “Entre Líneas”, ofrece las tareas apropiadas para consolidar el conocimiento formal y, además, para practicar las competencias comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción. “En Línea con”, es el cuarto apartado donde se concretan y contextualizan los conocimientos culturales y sociales de la lengua española. El estudiante recibe sugerencias para desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje y de comunicación. Por último, cada unidad termina con unas páginas tituladas “Línea directa”, donde se profundizan todas las estructuras gramaticales trabajadas a lo largo de la unidad didáctica.

Agencia Ele ofrece tanto al profesorado como al alumnado una amplia variedad de material de apoyo; por ejemplo, el libro de ejercicios, los CD, un libro del profesor y material multimedia en Internet.

Por lo que atañe a nuestro tema de investigación, pretendemos buscar dentro de las distintas unidades didácticas y en particular en los apartados de “Línea directa”, la presencia/ausencia de la combinatoria <verbo + preposición>. Señalemos que en este tipo de manual enfocado a la acción y al desarrollo de tareas, algunas de las estructuras que son objeto de nuestro trabajo se encuentran en pequeños cuadros repartidos a lo largo del libro, por ejemplo, en la Unidad 5: *estar en/a, ir/irse a, quedar en/a*. En la Unidad 8: *opinar de*. En la Unidad 10: *llegar a, estudiar en, empezar a, cambiar de, nacer en*. Unidad 15: *acordarse de, conocer a, trabajar de, vivir en, participar en, colaborar con, licenciarse en*. Unidad 18: *pensar en*. Todas las estructuras que acabamos de introducir están contextualizadas y señaladas en amarillo y rojo, según donde aparezcan.

En los niveles B1 y B2 se profundiza en estructuras más complejas de la lengua española, se reducen las explicaciones gramaticales y se añaden cuadros explicativos al final del libro. No encontramos ninguna referencia concreta a la combinatoria <verbo + preposición>.

3.8. Análisis de los manuales *Gente. Nueva Edición* niveles A1/A2 y B1/B2

Gente nueva edición (2010) es uno de los manuales de español para extranjeros más utilizados en la didáctica ELE. Pertenecce a una de las editoriales más conocida del sector: Difusión. Los textos que hemos analizado pertenecen a la nueva edición de 2010. Es sabido que *Gente*, publicado por primera vez en 1997, es el primer manual de ELE basado en el enfoque por tareas. *Gente Nueva edición* aborda cuatro de los seis niveles oficiales (A1 y A2, B1 y B2) y se adapta a cualquier tipo de usuario.

La metodología adoptada sigue siendo fiel al enfoque comunicativo y a las líneas del *MCER*: precisamente adopta la perspectiva del alumno/a que se considera responsable de su propio aprendizaje, ayudado por el profesor/a, que debe proporcionarle los instrumentos adecuados para desarrollar sus estrategias de comunicación. La nueva edición, objeto de nuestro análisis, se presenta completamente renovada en los contenidos y en las páginas caracterizadas por imágenes actuales y reales. Como consecuencia de esta revisión, los autores, Ernesto Martín Peris, Neus Sans Baulenas y Nuria Sánchez Quintana, han aportado cambios y han hecho sustituciones para satisfacer a los usuarios. Uno de los objetivos que ha contribuido a los cambios ha sido la necesidad de acercarse lo más posible a la metodología tanto del

MCER como del *PCIC*. Sin embargo, para favorecer la autonomía de los estudiantes, los autores han introducido en el libro del alumno cuadros gramaticales contextualizados y con ejemplos, de modo que faciliten el aprendizaje y la enseñanza tanto en el aula como fuera de ella. Además, para practicar más detenidamente la lengua y fortalecer los conocimientos gramaticales, *Gente* dispone de un amplio material de apoyo, como son el libro de trabajo, un CD para mejorar la comprensión auditiva y otros recursos digitales disponibles en la página Web de la editorial Difusión.⁴⁸

Por lo que se refiere a la estructura de *Gente* (sin distinción de niveles) consta de once unidades didácticas divididas en cinco secciones diferentes, según las tareas y los objetivos que se pretenden conseguir. “Entrar en materia” es el título del primer apartado y le sirve al discente como introducción por cuanto activa sus conocimientos previos sobre el léxico y los temas. Además, se presentan los objetivos, los contenidos gramaticales de la unidad introducidos mediante preguntas de comprensión. “En contexto”, introduce textos escritos y orales bien contextualizados y, sobre todo, reales. “Formas y recursos” presenta un abanico amplio de actividades que desarrollan el funcionamiento de las estructuras gramaticales señaladas en la introducción. Sin perder de vista el enfoque comunicativo, el alumno/a se enfrenta a la gramática mediante el uso de las estructuras dentro de los intercambios comunicativos. Por último, “Mundos en contacto” trabaja los aspectos culturales del mundo hispanohablante.

Con respecto a nuestro análisis, y en cuanto a *Gente* niveles A1 y A2, afirmamos que la combinatoria <verbo + preposición> no aparece señalada en los niveles básicos, a no ser que se trate de algunas perífrasis como “<ir a + infinitivo> y <llegar a + infinitivo>”, explicadas en un cuadro gramatical en la Unidad 8. Revisando las demás unidades, y sobre todo en los textos, hemos encontrado secuencias como: *trabajar en, vivir en, jugar a, estudiar en, etc.*; que a pesar de estar bien contextualizadas, no llaman la atención del estudiante por cuanto quedan excluidas de cualquier tipo de explicaciones. En la parte final del libro, donde se recogen los contenidos gramaticales de todas las unidades, aparecen algunas preposiciones (*de, con, si, a, por, en, etc.*), pero sin mención a los verbos con los que pueden combinarse.

En *Gente nueva edición nivel B1* (2010), constatamos que algunas de las estructuras objeto de nuestro análisis, como *quedar/con/de, estar en/de/con, acordarse*

⁴⁸ Disponible en <https://www.difusion.com>

de, aparecen en cuadros explicativos. Sin embargo, en el consultorio gramatical se introducen algunas expresiones construidas con preposiciones y algunos verbos acompañados por determinados elementos prepositivos, como: *interesarse por*, *estar dispuesto a*, *estar atento a*, *prestar atención a*, *aprender a*, *tener problemas con/de/para*, *estar interesado en*, *tener confianza en*, *fijarse en*, *darse cuenta de*, *tratar de*, *cansarse de*, *referirse a*, *hablar de*.

Analizando *Gente Nueva edición 3* (2010), nivel B2, señalaremos que un listado completo de la combinatoria <verbo + preposición> se incluye solo al final del libro, en el apéndice gramatical. Los autores señalan que

[...] muchos verbos en español exigen una preposición. Con algunos, pueden alternar diferentes preposiciones y el uso de una u otra preposición implica significados diferentes. Como existen muchos verbos en español con estas características, conviene aprenderlos con el uso (p. 133).

Tras esta explicación, los autores recogen en siete cuadros las distintas combinaciones (con sus respectivos ejemplos) que enseguida se introducen: *Aplicarse en*, *ascender a*, *cubrir con/de*, *disponer de*, *encontrarse con*, *enfrentarse a*, *exponer(se) a*, *llegar a*, *ir a*, *protegerse de*, *tardar en*, *trasladarse a*, *volver a*, *comprometerse a*, *estar obligado a*, *informar de*, *reducirse a*, *tener la obligación de*, *acabar con*, *colaborar con*, *estar harto de*, *estar interesado en*, *estar preocupado por*, *luchar por*, *llegar el momento de*, *oponerse a*, *quejarse de*, *ser hora de*, *basarse en*, *consistir en*, *contribuir a*, *proceder de*, *referirse a*, *servir para*, *tratar de*, *estar a punto de*, *acordarse de*, *caer en la cuenta de*, *darse cuenta de*, *enseñar a*, *partir de*, *tender a*, *recuperarse de*, *ser capaz/incapaz de*, *ser consciente de*, *centrarse en*, *convencer de*, *disfrutar de*, *dudar de*, *hablar de*, *acusar de*, *confiar en*, *corresponder a*, *estar de acuerdo en*, *negarse a*, *practicar en*, *refugiarse en*, *responsabilizarse de*, *ser responsable de*, etc.

3.9. Análisis de *Aula Internacional 1/2/3/4* curso de español para extranjeros

Aula Internacional 1 es el primer volumen de *Aula Internacional*, el curso de español para extranjeros de nivel A1 según el MCER. Publicado por primera vez en 2003 por la editorial *Difusión*, se dirige tanto a usuarios jóvenes como a adultos. Los autores, J. Corpas, A. Garmenola y E. García, han concebido este nuevo curso para responder a las necesidades de los cursos de español en inmersión lingüística para extranjeros de todos los niveles. Si bien apoya sus raíces en los enfoques más

avanzados, en general el curso se muestra sencillo y eficaz desde el nivel de usuario básico. Hemos decidido analizar este manual porque tenemos constancia de que se utiliza en numerosas universidades, escuelas oficiales de idiomas y escuelas de español de toda España. Además, a través de los comentarios de los usuarios, se destacan unas características importantes del curso, resumidas en que les resulta fácil de entender y utilizar, que se muestra sólido en la metodología didáctica y rico en recursos que favorecen el aprendizaje en el contexto del aula de E/LE de nivel A1. Además, desde el principio se les ofrece a los alumnos/as la posibilidad de comenzar a aprender la lengua española con la justa carga de motivación.

Por su facilidad y sencillez de uso, el volumen incorpora en un único manual el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios, además del material auditivo.

Por lo que se refiere a la estructura interna, el manual se compone de 10 unidades didácticas, divididas en seis apartados: comprender, explorar y reflexionar, practicar y comunicar y viajar, acercándose de forma natural a la adquisición del español como L2. Cada una de sus 10 unidades termina en una tarea final. Por último, dispone de un amplio abanico de materiales interactivos y multimedia para estudiantes y profesores en la web de Difusión⁴⁹.

Con respecto a nuestro tema de investigación, hemos analizado cada unidad del libro en busca de la combinatoria <verbo + preposición> y hemos podido constatar que no se hace en ningún caso mención directa a dicha estructura. Señalemos que la Unidad 2, en el apartado explorar y reflexionar, incluye un cuadro que recoge algunos verbos y preposiciones, como: *ir a/de* y *salir con/de*. El volumen presenta una variedad amplia de textos y diálogos donde aparecen, sin estar señalados, verbos como *agrupar en*, *chatear con*, *vivir en*, *terminar en*, *salir en*, *vivir con*, *pasear con*, *pensar en*, etc..., que bien podrían reutilizarse para practicar la combinatoria <verbo + preposición> con ejercicios adaptados al nivel A1; así, por ejemplo, relacionar dichos verbos con los elementos prepositivos dentro de un contexto oracional.

En conclusión, *Aula Internacional 1* es un curso de español para extranjeros sencillo y avanzado en la metodología y en el enfoque orientado a la acción que les subyacen, presenta textos y documentos no solo muy variados sino que contextualizan

⁴⁹ Disponible en <https://www.difusion.com>

todos los contenidos lingüísticos y comunicativos de cada unidad didáctica. Los alumnos/as realizan las tareas a partir de muestras de la lengua real para descubrir el funcionamiento de la L2 en todos los niveles (morfológico, léxico, sintáctico, funcional, discursivo, etc...). El objetivo del libro es trabajar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales, sin caer en explicaciones demasiado elaboradas. De hecho, se presentan breves esquemas y cuadros gramaticales que los alumnos/as pueden consultar en cualquier momento de su aprendizaje sin dejar aparte la práctica lingüística, comunicativa y de uso de la gramática.

Aula Internacional 2 nivel A2 es el segundo volumen de *Aula*. Publicado en 2013 por los mismos autores de *Aula Internacional A1*, el curso ha sido diseñado gracias a las aportaciones y a los comentarios de sus usuarios, de ahí que se hayan incorporado mejoras y cambios importantes, sobre todo con respecto al número de actividades de gramática y de léxico del apartado explorar y reflexionar. el enfoque orientado a la acción que subyace al manual lo convierte en una herramienta valiosa y fácil de utilizar. el volumen dispone de un total de 10 unidades didácticas; cada unidad presenta actividades para que los alumnos/as tomen contacto con la temática que se va a introducir, favoreciendo la activación de sus conocimientos previos.

En las secciones conocidas como más ejercicios y más gramática, el alumno/a puede desarrollar un aprendizaje autónomo de la lengua española. Además, en la sección de sonidos y letras pueden practicar incluso la pronunciación en todas sus variantes de uso, mientras en la sección más ejercicios se ven ampliadas las actividades relativas al léxico.

Con respecto a nuestro tema de investigación hemos de decir que no se encuentra ninguna referencia directa a la combinatoria <verbo + preposición>. El curso presenta textos, diálogos, artículos y titulares periodísticos que sirven de corpus y muestras de la lengua española hablada y escrita; no obstante, no se profundizan las estructuras que pretendemos investigar. La mayoría de los textos, repletos de construcciones preposicionales, bien se podrían adaptar con algunos cambios para destacar e introducir la estructura objeto de nuestro estudio. Sin embargo, hemos localizado en algunos ejercicios verbos como: *estudiar en, volver a, pensar en, trabajar en, viajar por, alertar de, etc...*, que sería oportuno señalar de alguna forma para que los alumnos/as se familiaricen tanto con su forma como con su significado. Sería suficiente

incluso destacarlos en negrita o agruparlos utilizando colores distintos según la preposición que rigen. Concluimos que el objetivo del libro es trabajar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales, sin embargo, nos parecería oportuno que en él se tratara de forma explícita e implícita la combinatoria <verbo + preposición>, sin caer en explicaciones demasiado elaboradas y respetando el principio básico del enfoque por tareas orientado a la acción, es decir presentando el uso de la gramática de forma comunicativa.

Aula Internacional 3 es el tercer volumen de español para extranjeros, de nivel B1 (MCER), de la editorial *Difusión*. Como los demás volúmenes anteriores, sus usuarios son tanto jóvenes como adultos. Este manual, de nivel intermedio, mantiene todas las características de los niveles anteriores. Sigue fielmente las ideas del MCER y se lleva al aula el enfoque por tareas orientado a la acción. Sus autores, J. Corpas, A. Garmendia y C. Soriano, afirman que es uno de los manuales más utilizados tanto en el instituto Cervantes como en las universidades. Por lo que se refiere a la estructura, el manual se compone de 12 unidades, cada una dividida en 5 secciones: comprender, explorar y reflexionar, practicar y comunicar y viajar. el libro, gracias a las muestras de la lengua reales, ha sido concebido para favorecer el aprendizaje autónomo de los aprendientes mediante un acercamiento lo más natural posible a la lengua hablada y escrita.

Tras analizar con atención todas las páginas, hemos encontrado en la sección MÁS EJERCICIOS unas actividades que son de nuestro interés, por el hecho de introducir y practicar algunas construcciones preposicionales. Así, en la página 109 del manual el ejercicio número 10:

“¿Con cuáles de estos verbos puedes asociar los sustantivos de la derecha? En algunos casos deberás poner una preposición”.

Los verbos que se incluyen son: *casarse, acabar, mudarse, competir, cambiar, divorciarse, conseguir, terminar, llamar, sacarse*. Las preposiciones que se pueden insertar son *con, de, por, en, Ø*. Los sustantivos son: *el carné de conducir, alguien, los estudios, la carrera, casa, piso, trabajo, un trabajo, teléfono*.

En la página 115 (actividad número 3) aparece el ejercicio que se incluye a continuación, donde se trabajan algunos verbos y algunas preposiciones.

Completa con preposiciones, si son necesarias

1 Te marchas esta tarde, ¿no? ¿Ya te has despedido ... los abuelos? Sí. Los he llamado hace un rato. 2. Esta mañana el profesor ha felicitado Jutta sus notas. 3. Luis siempre les pide dinero..... sus amigos. 4. Mucha gente salió a la calle protestar la guerra. 5. Esta mañana me he encontrado a Carlos y me ha preguntado..... ti. 6. Ya le has dado las gracias ... tu hermano..... el regalo? 7¿Sabes que Luis y Cruz no han invitado Julián ... su boda? ¿En serio? ¡Pero si son superamigos! 8 Le recomendé *El código Da Vinci*..... mi novio, pero no le gustó nada. Ah, pues a mí me gustó mucho. 9. Ayer comenté..... un amigo los resultados de los análisis. 10 ¿Qué me recomienda? Le sugiero..... nuestra especialidad: pescado al horno

Por último, concluimos que estos ejercicios son los únicos que se acercan más al tema de la combinatoria <verbo + preposición>; por lo demás, no se hace mención directa a la construcción objeto de nuestra investigación.

Aula Internacional 4 (2007) es el cuarto volumen, de nivel B2 del *MCER*. Sus autores, J. Corpas, A. Garmendia, N. Sánchez y C. Soriano, lo han concebido para que se dirija, como los volúmenes anteriores, tanto a jóvenes como a adultos. En general, y por lo que se refiere a la estructura, el texto permanece igual a los demás manuales de la misma edición. Las 12 unidades se dividen en 5 secciones: Comprender, Explorar y reflexionar, Practicar y Comunicar y viajar, y todas finalizan con una tarea práctica. Con respecto a nuestro tema de investigación, y tras un atento análisis del manual, afirmamos que no se hace mención directa a la combinatoria <verbo + preposición>; además, a estas alturas el volumen está orientado a que los alumnos/as adquieran las características discursivas y textuales que le corresponden a este nivel. No obstante, en el apartado MÁS EJERCICIOS, página 111⁵⁰ aparece una actividad donde los alumnos/as han de insertar la preposición adecuada con respecto al verbo que aparece en la frase.

En conclusión, afirmamos que en este nivel sería oportuno aprovechar los textos presentes en el manual para trabajar la combinatoria <verbo + preposición> en clase de ELE. En general, en los cuatro volúmenes y con respecto a nuestra investigación, los ejercicios resultan escasos y los pocos que hemos encontrado nunca tratan las construcciones preposicionales como una unidad gramatical, más bien han sido concebidos para trabajar por separado, solo los verbos o solo las unidades prepositivas.

⁵⁰ <https://html2-f.scribdassets.com/1qdj7xmhts276r03/images/110-d6a58e49dd.jpg>

3.10. Análisis del manual *Nuevo Avance* niveles A1-A2/B1-B2

Nuevo Avance nivel A1 es un curso de español para extranjeros de nivel básico publicado por la Editorial *SGEL* por primera vez en 1995⁵¹. Sus autores son: Concha Moreno, Piedad Zurita, Victoria Moreno. Se dirige a jóvenes y adultos que pretenden aprender la lengua española tanto en un contexto de inmersión como en otro país de habla diferente. El texto se adapta perfectamente a las necesidades de aprendizaje de sus usuarios y a todos los contextos educativos. La división por niveles permite tratar los contenidos gramaticales y el léxico de forma progresiva siguiendo las líneas del *MCER* y del *PCIC*, tanto para los niveles A1-A2 y B1-B2. Por lo que se refiere a la estructura el texto, este presenta dos partes: la primera consta de 9 unidades y 3 de repaso; la segunda parte, en cambio, se divide en 8 unidades que amplían los temas profundizados anteriormente. Con respecto a los demás manuales analizados en este trabajo, *Nuevo Avance* incorpora en cada nivel un modelo de examen *DELE* (*Diploma de español lengua extranjera*) del Instituto Cervantes. Con respecto a la estructura, cada unidad incluye 6 apartados: pretexto, contenidos, practicamos los contenidos, de todo un poco, en situación, repaso. Los contenidos se introducen en primer lugar mediante imágenes, textos y preguntas, que sirven para establecer una primera conexión entre lo que el alumno va a aprender y la información nueva que se va introduciendo a medida que va avanzando en el aprendizaje. La gramática, las funciones de la lengua y el léxico nunca se consideran por separado. en la sección practicamos los contenidos, se le proporcionan al estudiante los contextos adecuados para que pueda fijar los conocimientos adquiridos. en el apartado llamado de todo un poco, el alumno/a tiene la oportunidad de ejercitar sus destrezas y estrategias de aprendizaje. cada 3 o 4 unidades se incluyen ejercicios de elección múltiple para repasar todos los contenidos vistos.

En la segunda parte del texto, dedicada al nivel A2, se trabajan y se revisan los contenidos que pertenecen a dicho nivel. La coherencia es un elemento clave de *Nuevo Avance*, sobre todo porque permite que los alumnos/as adquieran autonomía durante todo el proceso de adquisición de la lengua española. Por último, el manual incluye un apéndice gramatical, las transcripciones de las audiciones, glosarios y modelos de exámenes *DELE* según el nivel.

⁵¹ Las ediciones que hemos utilizado para nuestro análisis son de 2010.

Con respecto a nuestro tema de investigación, podemos afirmar que, tras un análisis detallado, no se hace mención directa a la combinatoria <verbo + preposición>. En la Unidad 2 se introducen algunas preposiciones simples, *en, de, a*, que acompañan a los verbos *vivir, estudiar, trabajar, cenar, levantarse, nacer, etc.* En general, aparte de los verbos que acabamos de mencionar, verbos y preposiciones siguen tratándose por separado.

En *Nuevo Avance* nivel A2 se retoman algunos contenidos del manual anterior y se añaden algunos nuevos para que el alumno/a pueda alcanzar las competencias que tanto el *MCER* como el *PCIC* establecen para el nivel A2. De ahí que el estudiante avance progresivamente hacia la fluidez lingüística. El texto sigue la misma estructura del manual anterior: nueve son las unidades que se incluyen más las actividades de repaso y el apéndice gramatical. Con respecto a nuestro tema de investigación, destacamos en la Unidad 9 una tabla que recoge las preposiciones simples y algunos ejemplos descriptivos y de uso de las mismas; sigue un ejercicio de repaso centrado solo en profundizar las preposiciones.

Una vez sentadas las bases a través de los niveles iniciales A1 y A2, el siguiente nivel que se profundiza en *Nuevo Avance* es el intermedio (B1). Es sabido que este incluye más contenidos, ya que no solo el alumno/a tiene que avanzar con los conocimientos nuevos, sino que necesita consolidar todo lo que ha aprendido anteriormente. Por esta razón, *Nuevo Avance* se compone de dos bloques: B1.1 y B1.2. Por lo que se refiere a la estructura, el texto consta de seis unidades, abarcando cada una seis secciones: pretexto, contenidos gramaticales, practicamos los contenidos gramaticales, contenidos léxico, practicamos los contenidos léxicos, de todo un poco. Con respecto al nivel inicial y al nivel básico, en *Nuevo Avance* B1.1 y B1.2 se pretenden profundizar todas las destrezas comunicativas, reforzando la capacidad del estudiante de expresarse y comunicarse en español en cualquier contexto y situación de la vida real. El objetivo que las autoras pretenden alcanzar al término de cada curso es que el/la estudiante pase de usuario dependiente a agente social independiente.

Con respecto a nuestro tema de investigación, tras analizar con atención todos los contenidos temáticos de las seis unidades, podemos afirmar que no se hace mención directa a la combinatoria <verbo + preposición> objeto de nuestro estudio. Las preposiciones simples se introducen excepcionalmente como repaso. Siendo un nivel

intermedio rico de contenidos gramaticales, léxicos, pragmáticos y culturales, creemos que sería interesante añadir algún apartado sobre los verbos que normalmente en español rigen preposiciones, para que los alumnos/as empezaran también a perfeccionar el uso de este aspecto gramatical, que encierra evidentes dificultades. Por último, el libro consta de actividades de repaso, de las transcripciones de las audiciones, de un apéndice gramatical y de un glosario.

Superado el nivel intermedio, *Nuevo Avance* proporciona un curso de español para jóvenes y adultos de nivel avanzado, es decir B2, conforme a lo establecido por el *MCER* y el *PCIC*. Por la riqueza y la variedad de los contenidos temáticos, el curso se divide en dos bloques, B2.1 y B2.2, de ahí que los alumnos/as puedan profundizar y reflexionar con más detenimiento todos los aspectos lingüísticos del español como L2. Como el nivel anterior, cada bloque consta de seis unidades cuyas secciones permanecen esencialmente iguales. Se ven intensificadas, en cambio, la expresión e interacción oral y escrita, la comprensión lectora y auditiva. Tanto los textos escritos como las audiciones sirven para trabajar temas gramaticales diferentes al tema principal enunciado al principio de cada apartado. Con respecto a nuestro tema de investigación, en el índice, sobre todo en las primeras tres unidades, se hace mención a los verbos con preposición. No obstante, tras un análisis detallado nos damos realmente cuenta de que las únicas construcciones preposicionales tomadas en consideración son *por* y *para* y sus respectivos usos. Por todo ello, afirmamos que en este manual no se hace mención directa a la combinatoria <verbo + preposición> objeto de nuestra investigación, ni se incluyen ejemplos que ilustren el tema.

En conclusión, afirmamos que el manual constituye una herramienta de fácil y rápida consulta, destacando el dinamismo y la riqueza de los ejemplos que hacen de este texto una notable ayuda para todo tipo de aprendiente.

3.11. Análisis de la Gramática básica del estudiante de español niveles A1/B1

La *Gramática básica del estudiante de español* (2009) es uno de los textos más utilizados tanto en el autoaprendizaje como en el aula, dado que se trata de una herramienta didáctica completa, práctica y sencilla. Sus autores son: Rosario Alonso Raya, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel López, Jenaro Ortega Olivares y José Plácido Ruiz Campillo. Los niveles del *MCER* que abarcan son

tres: A1, A2 y B1, aunque el texto resulta válido incluso para solucionar dudas a estudiantes de nivel más avanzado.

Se trata de una gramática novedosa y con numerosas ventajas; por ejemplo, las explicaciones gramaticales nunca aparecen aisladas de los contextos de uso de la lengua española; los ejemplos, sencillos y prácticos, constituyen una muestra de uso real del idioma. Además, los diferentes colores, las imágenes, los esquemas explicativos y descriptivos, junto a un lenguaje sin excesivos tecnicismos, hacen de la *GBE* un texto dinámico y apto para cualquier tipo de alumnado. Sin embargo, guía a los aprendientes hacia el correcto aprendizaje.

La *GBE* consta de un total de siete unidades divididas por capítulos y secciones que tratan los temas gramaticales fundamentales de la lengua española de acuerdo con el nivel de la obra: sustantivos y adjetivos, determinantes, pronombres personales, verbos, preposiciones, oraciones y ortografía. Cada sección presenta primero el tema gramatical rodeado de ejemplos descriptivos, imágenes y esquemas en fondos de colores llamativos. En segundo lugar, aparecen los ejercicios de respuesta cerrada para que el alumno/a no tenga dudas a la hora de corregirlos, gracias a las claves que se encuentran al final del libro.

La metodología empleada es evidentemente de tipo comunicativo y aparece enfocada desde la perspectiva del aprendiente. La *Gramática básica del estudiante del español* tiene en cuenta la necesidad de enseñar la gramática, de modo que el alumno/a pueda entender su uso en la comunicación diaria y real. Por todo ello, es sin duda una obra rentable a nivel didáctico y comunicativo; significado y uso de la lengua andan por el mismo camino.

Con respecto a nuestro objeto de estudio, centrado en el análisis de la combinatoria <verbo + preposición>, hemos analizado el capítulo dedicado a las preposiciones del español. La sección consta de dos partes; en la primera se recogen *de, a, desde, hasta, en, entre, por, sin, etc.*; en la segunda parte, en cambio, se introducen *encima (de), debajo (de), entre, etc.* Recorriendo las dos secciones y analizando primero los cuadros gramaticales sobre el uso de las preposiciones, advertimos que no aparece ninguna mención a la combinatoria <verbo + preposición>. Aparecen dos casos en que se presentan a los alumnos las preposiciones con los verbos *vivir + en* e *ir + a*, seguidos por ejemplos que muestran los errores frecuentes de los aprendientes frente a ambos.

Para concluir, podemos afirmar que tanto los manuales como las gramáticas que hasta aquí hemos analizado no tratan directamente el tema de la combinatoria <verbo + preposición>. Algunos textos que hemos citado anteriormente, como por ejemplo, *Agencia Ele* (SGEL), sí introducen algunas de estas secuencias en los niveles básicos, respetando la metodología empleada; otros, como *Gente 3* (nueva edición), se limitan a recogerlas en un listado de <verbo + preposición>, señalando que se han de aprender mediante el uso de la lengua. Sin embargo, en los cursos de italiano para extranjeros, tampoco se suelen encontrar estructuras de este tipo. Recordemos que todavía no existe una terminología específica para definir estas estructuras, de modo que se suele hablar de *sintagma preposicional* o de *preposiciones verbales*. A veces, como por ejemplo hemos constatado en el texto *Contatto*, se señalan en la parte de trabajo aplicado, aunque los ejercicios, en el caso del tema de nuestro estudio, son escasos y limitados. Por lo que se refiere a las gramáticas que hemos analizado, en la mayoría de los casos, se suele presentar aislado el verbo de la preposición regida.

Así pues, en el capítulo siguiente pretendemos proporcionar un modelo de enseñanza-aprendizaje de este tipo de construcciones dentro de un enfoque comunicativo orientado a la acción, de modo tal que las construcciones preposicionales no sean estudiadas como una unidad gramatical aislada de su contenido, sino que se contextualicen en función del uso que presenten en la lengua. Consideramos que de este modo el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma más natural y asequible para el alumnado. Así pues, en las páginas que siguen presentaremos como resultado de nuestro estudio nuevas propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de este tipo de construcciones, y que sean susceptibles de ser llevadas al aula.

3.12. Análisis de Gramática de referencia de la Lengua Española Niveles A1-B2 según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La *Gramática de referencia de la Lengua Española A1-B2* (GREL) publicada en 2010 por la *Editorial Hoepli*, representa una herramienta didáctica importante para guiar a los alumnos/as durante todo el proceso de aprendizaje. María Lozano Zahonero dirige su gramática a estudiantes universitarios italófonos aprendientes de español. Sin embargo, ha sido concebida persiguiendo el objetivo de despertar en sus usuarios reflexiones sobre la lengua objeto. En este aspecto difiere sensiblemente de otras gramáticas porque no pretende proporcionar a sus lectores reglas gramaticales. Es

evidente, desde las primeras páginas, que se trata de una gramática de corte contrastivo por cuanto que compara la lengua española y las interlenguas que los estudiantes elaboran durante el aprendizaje. Por esta razón, la *GRLE* presenta la mayoría de los temas gramaticales que pueden encerrar dificultades y producir desviaciones de la norma, comenzando desde los niveles más bajos hasta los más avanzados, de ahí que se pretenda evitar la fosilización de los errores más frecuentes. Por tal motivo, se proporcionan tablas que contienen estructuras agramaticales que los mismos alumnos/as pueden identificar y, en ocasiones, autocorregir. La gramática ha sido concebida como un curso de autoaprendizaje en cuanto considera al alumno un agente social activo e independiente. Como señala la propia autora, la *GREL* se incluye dentro de un proyecto más amplio, es decir, de perfeccionamiento, que termina con la publicación del volumen *Gramática de Perfeccionamiento de la lengua española* (2010), que trata los temas de los niveles avanzados del *MCER* (C1-C2). El objetivo de este último manual es simplemente estimular reflexiones lingüísticas utilizando el metalenguaje y los conocimientos teóricos de la lengua objeto.

Con relación a nuestro tema de investigación, y tras analizar los 16 temas que se incluyen en el texto, nos hemos centrado en la unidad 16 dedicada exclusivamente a la descripción y al uso de las preposiciones españolas. Tras una descripción detallada de los usos correctos e incorrectos de las unidades prepositivas y de las construcciones preposicionales, aparece un apartado dedicado a los verbos que rigen preposición. Se hace mención directa a todos aquellos verbos que en la lengua española rigen una preposición y que en nuestro trabajo hemos tratado como combinatoria <verbo + preposición>. La autora recoge en un cuadro los verbos de uso más frecuente, clasificándolos según las preposiciones que rigen. A continuación reproducimos la tabla tal cual aparece en el volumen.

Preposición regida	Verbo
A	<i>acceder, acostumbrarse, animar, apresurarse, comprometerse, aspirar, atreverse, ayudar, brindarse, comenzar, condenar, contribuir, dar lugar, decidirse, dedicarse, disponerse, empezar, esperar, habituarse, incitar, inducir, instar, invitar, jugar, limitarse, negarse, obligar, oponerse, pasar, renunciar, resignarse, someterse, tender, unirse</i>
Con	<i>casarse, comparar, contar, enfadarse, quedar, quedarse, soñar, tropezar</i>
Contra	<i>Luchar</i>
De	<i>abstenerse, acabar, acordarse, acusar, alegrarse, arrepentirse, asombrarse, asustarse, avergonzarse, casarse, cesar, cuidar, darse cuenta, dejar, despedirse, dudar, enamorarse, encargarse, enterarse, hartarse, maravillarse, olvidarse, pasar, presumir, quejarse, reírse, tener ganas, tratar</i>
En	<i>confiar, consistir, empeñarse, entrar, fijarse, molestarse, obstinarse, participar, pensar, quedar, quedarse, tardar</i>
en/por	<i>interesarse</i>
Por	<i>acabar, afanarse, comenzar, desvivirse, empezar, luchar, pasar, preocuparse, votar</i>

Por último, este tipo de gramática no incluye ejercicios para practicar los respectivos temas. Además, como afirma Ignacio Bosque en la presentación del libro, el principal objetivo consiste en buscar soluciones a los problemas de aprendizaje de los estudiantes italófonos, ayudándoles a desenvolverse con más seguridad en todos los contextos comunicativos de uso de la lengua real. En general, estamos convencidos de que se trata de una herramienta de fácil consulta y lectura, al presentar tablas y esquemas que resumen a través de ejemplos los aciertos y los errores que se encierran en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por último, afirmamos que la GRLE se revela como un material didáctico digno de ser destacado junto a otras

gramáticas de corte contrastivo⁵² que comparan el español y otros idiomas como, por ejemplo, el alemán, el inglés y el francés.

3. 13. Análisis de *Gramática explicada* para niveles intermedios

Gramática explicada es un manual de gramática para estudiantes de español como lengua extranjera y se dirige a niveles intermedios, A1-B2, según las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Ha sido publicado por la Editorial en Clave ELE en 2012, y sus autores son L. Tarricone, N. Giol y González-Seara.

Se trata de una herramienta didáctica que bien se puede leer y consultar tanto en el aprendizaje autónomo como en clase de E/LE, ayudando a sus usuarios/as a ampliar contenidos y conocimientos gramaticales, ofreciendo soluciones a las dudas, según sea el caso. Todos los contenidos que se profundizan en el manual se practican mediante ejemplos y más de 275 ejercicios bien contextualizados en el uso de la lengua española. Con respecto a su estructura, distinguimos 50 temas de fácil consulta y lectura. Sin embargo, por lo que se refiere a nuestro objeto de investigación, en el tema 29 (p. 164), dedicado al uso de las preposiciones, se mencionan algunos ejemplos de verbos que normalmente en español rigen una preposición. Después de una introducción descriptiva sobre las unidades prepositivas, a los alumnos/as se les proporciona una breve muestra de construcciones preposicionales. Al término de la unidad, aparecen los ejercicios destinados a la práctica, con los que el alumno/a puede aplicar y asimilar el contenido que acaba de profundizar. Con respecto a la combinatoria <verbo + preposición>, no se introducen actividades como para practicar la construcción preposicional como una unidad sin separarla de su contenido gramatical. Todos los ejercicios se centran en la práctica de las preposiciones como morfemas gramaticales, es decir, separados del verbo.

En general, *Gramática explicada* es un libro dinámico y de fácil consulta, pues todos los temas se introducen a través de viñetas y dibujos. Se trabajan los contenidos

⁵² Entre las más importantes, véanse la gramática de Cartagena y Gauger para el español y el alemán; la gramática de Butt y Benjamin para el español y el inglés; la gramática de De Bruyne para el español y el francés.

más importantes de la lengua española, incluso mediante la incorporación de textos periodísticos que introducen también temas culturales.

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN DE NUEVAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LA COMBINATORIA <VERBO + PREPOSICIÓN> EN CLASE DE E/LE

Hemos decidido tratar el tema de la combinatoria <verbo + preposición> en primer lugar porque estamos convencidos de que, en nuestro caso, verbos y preposiciones no pueden enseñarse aislados de su contenido. Además, creemos que este sigue siendo un tema pendiente por cuanto que en los manuales y gramáticas de E/LE tomados en consideración, no existe una referencia directa a la combinatoria objeto de este estudio.

Las preposiciones constituyen un aspecto gramatical problemático y de difícil adquisición en diferentes idiomas, como por ejemplo, en español, italiano o inglés. Incluso los estudiantes de nivel avanzado suelen manifestar incorrecciones a la hora de elegir una preposición después de un sintagma verbal. De ahí que, frente a la necesidad de profundizar en este tema y con respecto a la enseñanza de la lengua española a italófonos, consideramos oportuno tratar estas estructuras como un conjunto y no por separado. I. Mel’Cuk (1998: 24) afirma que “People speak in set phrases, rather than in separate words in any language –i.e. in its lexicon– phrasemes outnumber words roughly ten to one”; Lewis (1993) añade también que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras.

Enseñar bien un idioma, en nuestro caso el español, es una necesidad evidente; además, si conseguimos llevar al aula estructuras como pueden ser los verbos que rigen una preposición específica o aquellos que admiten variabilidad de la unidad prepositiva, su fijación formal facilita el proceso de adquisición lingüística, además de proporcionar un contexto atractivo a los ojos de nuestros estudiantes, lo que hará muy ameno su previo estudio y asimilación. Nos parece muy útil introducir la combinatoria <verbo + preposición> en contextos bien definidos para que los alumnos/as puedan practicar las

funciones comunicativas de la lengua. Recordemos que la práctica contextualizada ayuda a desarrollar la comprensión y, consecuentemente, una mejor y más amplia competencia comunicativa en este ámbito. Por otra parte, la asociación de formas y significados a la hora de trabajar un contenido gramatical mediante actividades en las que el aprendiente sea protagonista, facilitará la adquisición, de ahí que tal práctica resulte rentable, atrayente y comunicativa.

Nuestra investigación se enmarca en el enfoque por tareas orientado a la acción, de ahí que pretendamos elaborar nuevas propuestas didácticas dentro del enfoque comunicativo. Recordemos que nuestro objetivo es lograr que la combinatoria <verbo + preposición> llegue a formar parte de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes de forma eficaz y natural, para que estos puedan expresarse espontáneamente, sin temores y con evidente riqueza lingüística y precisión.

Crear material didáctico nuevo es una tarea ineludible y estamos de acuerdo en afirmar que el profesor/a, gracias a sus conocimientos teóricos y a su experiencia docente, desarrolla un papel destacado a la hora de llevar a cabo esta responsabilidad. Si pensamos en los manuales o en la gran variedad de ejercicios y actividades que se pueden encontrar en los textos de E/LE o por Internet, nos damos cuenta de que la mayoría son textos, juegos y muestras de lengua real (diálogos, informes, conversaciones telefónicas, etc...). Pensemos, por ejemplo, en los artículos de la prensa diaria que se llevan constantemente al aula; sin duda ofrecen un contexto para practicar determinados aspectos de la lengua. Además, con estas herramientas se puede enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje según diferentes perspectivas lingüísticas y manteniendo intactos todos los niveles de la lengua objeto. La mayoría de las veces, detrás de la elaboración de nuevas propuestas didácticas subyace la necesidad de solventar una carencia, en nuestro caso, con respecto a la combinatoria <verbo + preposición>.

Es sabido que desde el punto de vista lingüístico, el verbo es el núcleo del sintagma oracional en cuanto determina la estructura de la frase, tanto a nivel léxico como gramatical. Siendo una parte fundamental de la estructura oracional, nuestros aprendientes han de hacer un esfuerzo considerable para adquirir y dominar este elemento lingüístico. Como afirma Jorge Agulló Coves en su artículo “La selección de verbos rentables para el desarrollo de la independencia comunicativa” (2013):

No es accidental el hecho de que, aun habiendo adoptado un enfoque comunicativo, los manuales de ELE y los centros educativos sigan estructurando sus programas curriculares en torno a la gradación de la dificultad morfosintáctica y semántica del sistema verbal. No podemos olvidar que los profesionales de la enseñanza somos herederos de una perspectiva tradicional.

Tomando conciencia de este hecho y de la dificultad que los aprendientes de E/LE manifiestan frente a él, en nuestras propuestas didácticas hemos introducido aquellos verbos que pensamos son los que más se utilizan a diario en los textos escritos y hablados.

Creemos que, en general, hay verbos que destacan un contenido semántico como, *creer en, hablar de/sobre/cerca, soñar con, contar con, etc...*, y otros que, en cambio, carecen de un significado propio por ser polisémicos o por desempeñar dentro de la frase la función de verbos de apoyo o auxiliares como, por ejemplo, la perífrasis “*ir a + infinitivo*”. No obstante, precisemos que es difícil llegar a hacer una distinción marcada entre los dos tipos. Frente a la existencia de una gran variedad de verbos que cambian de significado según la preposición que rigen, los aprendientes de E/LE deberían aprender sus diferentes acepciones semántica y de uso según los contextos. De ahí la idea de presentar la combinatoria <verbo + preposición> como una unidad léxico-semántica. A lo largo de años de investigación ha sido ampliamente demostrado que la adquisición de los verbos en sí implica cierta dificultad, tanto en la L1 como en la L2 y, cuando estos se unen a una preposición, la confusión y la incertidumbre se apoderan de nuestros alumnos/as.

Desde la perspectiva cognitiva, el estudio elaborado por Rodgers (1967) demuestra que durante el proceso de adquisición y aprendizaje (sea de la LM o de la L2), se aprenden con más facilidad las siguientes categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos. Esta última categoría resulta particularmente difícil de asimilar según va aumentando el grado de abstracción morfosintáctica de los verbos. El autor, en su artículo “Measuring vocabulary difficulty: an analysis of item variables in learning Russian-English and Japanese-English vocabulary pairs” (1967), afirma que a nivel neurológico se estimulan y activan zonas distintas según se aprendan sustantivos o verbos. De hecho, en el caso de los sustantivos, parece realizarse un procesamiento visual de la información, mientras que en el caso de los verbos se activa la parte del cerebro encargada de procesar los conceptos abstractos. Por todo ello, deducimos que la adquisición en nuestro caso, de las construcciones preposicionales ha de producirse

necesariamente dentro de un contexto oracional para que quede claro no solo el significado de la combinatoria entendida como unidad gramatical, sino las posibles acepciones y relaciones semánticas con respecto a toda la frase.

Siendo la combinatoria <verbo + preposición> una estructura que pertenece a la esfera gramatical de la lengua, hemos pretendido desarrollar diferentes actividades para mejorar su adquisición. Estamos convencidos de que un estudio memorístico de un listado de verbos y sus preposiciones no resuelve la dificultad lingüística a la que se enfrentan nuestros estudiantes. Se necesitan ejercicios que estimulen incluso la memoria visual y la creatividad. De ahí que el empleo de diferentes recursos y herramientas, en nuestro caso, sea imprescindible para convertir la acción de aprender en un proceso significativo.

4.1. La utilidad de las nuevas tecnologías para crear nuevo material didáctico

Hemos de afirmar que trabajar estructuras gramaticales en lugar de otros aspectos lingüísticos como pueden ser, por ejemplo, el léxico o los elementos socioculturales, tal vez pueda resultar de difícil factura porque el docente puede incurrir en el error de centrarse más en la explicación gramatical que en la función comunicativa de la lengua. Swan (1985), Nobuyoshi y Ellis (1993) prueban que, mediante tareas de tipo comunicativo se pueden practicar determinados aspectos gramaticales de la lengua objeto sin que la clase se centre exclusivamente en la gramática. En cambio, si desde el principio enfocamos la clase desde la perspectiva del objeto gramatical en cuestión, obtendremos el efecto contrario, es decir, un descenso en términos de motivación y de interés en nuestros discentes. Para llevar a cabo una propuesta didáctica, es importante que el profesor/a se centre en su diseño. La lengua y la comunicación han de ser siempre el foco del aprendizaje, y las tareas de aprendizaje se revelan los medios más eficaces para que los alumno/as puedan comunicarse con precisión lingüística y, sobre todo, con naturalidad. A nivel formal, a la hora de diseñar un nuevo material didáctico nos enfrentamos a tareas de aprendizaje y comunicativas. La tarea comunicativa constituye sin duda el foco de un proceso de enseñanza- aprendizaje de idiomas extranjeros cuyo objetivo final será el alcance de la competencia comunicativa. Además, se logra incorporar la realidad al contexto del aula, a la vez que permite al estudiante ser protagonista durante el desarrollo de la actividad, brindándole la oportunidad de utilizar todos los conocimientos que posee para solucionar incluso

problemas de comunicación. Entre las definiciones más importantes de tareas comunicativas citamos⁵³, por ejemplo, a Breen (1987: 23), quien señala que:

[...] cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.

Por su parte Nunan (1989: 10) considera que la *tarea* es

[...] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

Por último, entre las aportaciones más recientes mencionaremos a Arroyo (1999), quien añade a la definición de *tarea* algunas características importantes como: acción cognitiva, de comunicación e interrelación personal, utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos. Sin embargo, se habla de tarea de aprendizaje para hacer referencia a la acción intencionada llevada a cabo por el alumno/a para conseguir un objetivo concreto, por ejemplo, solucionar un problema comunicativo utilizando estrategias de aprendizaje. Además, mediante las tareas comunicativas se llevan al aula muestras de lenguas reales, a la vez que le permiten al estudiante ser el protagonista de su propio aprendizaje no solo durante el desarrollo de la actividad, sino incluso fuera del aula, brindándole la oportunidad de utilizar todos los conocimientos que posee para solucionar problemas de comunicación. Sin embargo, según el *MCER* (2002: 155):

en el caso de tareas diseñadas para el aprendizaje de la lengua o para fines concretos de la enseñanza, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. Hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua.

No obstante, existe una diferencia formal entre los dos conceptos: a la hora de poner en marcha el diseño de nuevos materiales didácticos, es importante conseguir que los alumnos sean conscientes de los distintos aspectos que caracterizan la lengua meta. Además, es fundamental que el objetivo gramatical que se pretende practicar en ningún momento se convierta en un obstáculo entre la comunicación y el aprendizaje del

⁵³ Las citas han sido traducidas por la autora de este trabajo.

discente. Sin embargo, como ya hemos afirmado, el objetivo de este estudio es trabajar la combinatoria <verbo + preposición> como una unidad léxica. A través de nuestras propuestas didácticas pretendemos orientar a nuestros aprendientes a que:

1. Reconozcan la combinatoria <verbo + preposición> tanto en la lengua escrita como en la lengua hablada.
2. Reconozcan el aspecto morfológico de dichas construcciones preposicionales, relacionando forma y significado.
3. Sepan identificar la alteración de significado que se produce cambiando la unidad prepositiva.
4. Reconozcan tanto las restricciones como la frecuencia del uso de cada construcción <verbo + preposición>.
5. Conozcan el equivalente en su idioma nativo para que puedan entender las diferencias de uso, según fuera el caso.

Es evidente que, al igual que en la lengua materna, parece tarea inalcanzable llegar a dominar la totalidad de las construcciones preposicionales; de ahí que, en la lengua objeto, los discentes se enfrenten a la misma dificultad. El aprendiente de E/LE o de cualquier otro idioma necesitará tiempo para avanzar en este proceso concreto de aprendizaje. De acuerdo con Gómez Molina (2004), para superar estas dificultades es importante utilizar materiales auténticos a fin de practicar, dentro de los mismos, las estructuras que el docente considere oportunas. Recordemos que cada alumno/a organiza su aprendizaje utilizando recursos y estrategias propias, de ahí que pretendamos estimularlas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea principalmente implícito, aunque en algunas ocasiones será imprescindible tratarlo de forma explícita. Creemos que para crear materiales didácticos incluso el autor más experimentado ha de seguir unos criterios que le sirvan de guía. El *MCER* dispone, en efecto, de una guía, que se incluye en el documento principal, para todos los estudiosos e investigadores que siguen invirtiendo tiempo y esfuerzo en esta tarea. En nuestra labor de creación de nuevo material hemos tenido en consideración tanto el *Marco Común Europeo de Referencia* como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*; este último nos parece el documento más relevante para la didáctica del español como lengua extranjera.

En el intento de trabar formas y significados, nos parece satisfactorio trabajar con textos y materiales “auténticos”⁵⁴ y, tal vez, con asociogramas⁵⁵ o mapas conceptuales. La autenticidad de un texto es importante para que los alumnos/as trabajen con la lengua real, y practiquen las estructuras lingüísticas con naturalidad. En este sentido, llevar al aula este tipo de material incide positivamente sobre el proceso de adquisición lingüística.

Antes de presentar el nuevo material didáctico, nos parece oportuno precisar que ha sido pensado para que se pueda incorporar a otras actividades dentro del aula de E/ELE. De ahí que la enseñanza-aprendizaje no se centre únicamente en la combinatoria <verbo + preposición>.

El texto, tratado desde la perspectiva del enfoque comunicativo, se convierte en una herramienta didáctica extremadamente útil tanto para reforzar determinadas destrezas como para introducir y practicar la LS de acuerdo con la finalidad comunicativa. Es una herramienta autónoma y eficaz que permite acceder a una fuente inagotable de información; sin embargo, la variedad temática y de género que conllevan aumenta el interés y estimula la creatividad de los aprendientes. Por otra parte, nos brinda la oportunidad de profundizar en diferentes aspectos de la lengua, tales como la gramática, el léxico, la pragmática y, por último, diferentes aspectos socioculturales de una LS, proporcionando un contexto real de uso comunicativo de la misma, sin olvidarnos de la comprensión escrita y oral.

Se ha afirmado incontables veces, y con razón, que siendo la combinatoria <verbo + preposición> una estructura que pertenece a la esfera gramatical de la lengua, las dificultades que se encierran en su aprendizaje son evidentes. Por ello, hemos pretendido desarrollar tanto actividades de corte clásico como de tipo interactivo para mejorar su adquisición. Estamos convencidos de que un estudio memorístico de un

⁵⁴ Nunan (1989) define con este término cualquier tipo de material que no haya sido producido con el objetivo de ser llevado al contexto del aula. Además, Bacon & Finnemann (1990) incluyen bajo la etiqueta de “material auténtico” los textos producidos por hablantes nativos de una determinada lengua objeto sin ninguna implicación pedagógica.

⁵⁵ El *asociograma* es una herramienta particularmente utilizada en didáctica: se trata de un instrumento versátil y dinámico que ofrece la posibilidad de trabajar con una gran cantidad de información. Su impacto visual les permite a los aprendientes estimular, mediante redes asociativas, ambos hemisferios cerebrales. Por otra parte, a la hora de trabajar con un elevado número de combinaciones y de vocabulario, exige a los estudiantes que realicen un significativo esfuerzo mental; de ahí que el mapa mental pueda limitar ese esfuerzo incidiendo en su capacidad creativa y en sus intereses.

listado de verbos y sus preposiciones no resuelve la dificultad lingüística a la que se enfrentan nuestros estudiantes. Así pues, se necesitan ejercicios que estimulen incluso la memoria visual y la creatividad. Creemos que utilizar la Web en el aula a través de actividades interactivas y multimedia ofrece a los profesores/as la posibilidad de crear un entorno de aprendizaje creativo, colaborativo y dinámico. Desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje, el siglo XXI ha sido caracterizado por una verdadera revolución. La llegada de las nuevas tecnologías o TICS permite tanto a docentes como a discentes tener a su lado una serie de instrumentos y recursos nuevos que antes no tenían. El *MCER* reconoce la habilidad de saber utilizar estas herramientas dentro de **las destrezas heurísticas** es decir, la capacidad del alumno/a de adaptarse a las nuevas experiencias de aprendizaje descubriendo y analizando lo que le rodea. A raíz de todo esto, este importante documento fija entre sus objetivos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas modernas la necesidad de “evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva” (p. 3). El *MCER* hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la interactividad. La capacidad de saber manejar las herramientas multimedia se considera una quinta destreza porque incluye tanto elementos orales como escritos. Aunque Internet facilita notablemente la labor de los docentes, cabe precisar que en la didáctica de E/LE como en los demás idiomas, no puede sustituir ni los libros y manuales ni la clase convencional a los que todos, profesores y estudiantes están acostumbrados. Cruz Piñol (1997: 47) afirma:

Asimismo, es importante insistir en que la World Wide Web debe ser considerada un complemento y no un sustituto de la clase preparada por el profesor. Del mismo modo que no es suficiente que los estudiantes vean durante una hora un vídeo en la lengua que estudian, no será suficiente que naveguen durante una hora a través de páginas Web en esa lengua. El trabajo del profesor de idiomas consistirá en combinar sus conocimientos lingüísticos y didácticos con los atractivos de la WWW, para elaborar un material de trabajo que permita alcanzar el objetivo principal: el aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo, cuando los alumnos/as se enfrentan a ejercicios multimedia o buscan información en la Web logran profundizar todas las destrezas lingüísticas. Las páginas virtuales están repletas de enlaces, contenidos audio y vídeo, textos escritos, imágenes en el idioma que están aprendiendo, en nuestro caso el español.

Nuestro objetivo de acuerdo con el *MCER* es reforzar la fluidez y la precisión partiendo de una práctica controlada para fijar la combinatoria <verbo + preposición>, no solo desde la perspectiva gramatical, sino también dentro de un contexto pragmático. Las actividades dirigidas a estudiantes italófonos de nivel B2 según el *MCER* pretenden profundizar en las destrezas y consolidar, al mismo tiempo, las construcciones preposicionales que el alumno/a ya conoce, y practicar las que desconoce de forma guiada y, en ocasiones, libre. Por todo ello, hemos pensado que integrar también las nuevas tecnologías 2.0 contribuye positivamente tanto en la didáctica como en el aprendizaje de E/LE. Es sabido que hoy en día no es necesario ser informáticos para saber utilizar las redes sociales, crear una cuenta en una página web, compartir enlaces, subir y bajar contenidos, etc. Estamos rodeados de tecnología y ya solo contestando a un correo electrónico o escribir en Twitter, nos hace usuarios activos de la Web. Este tipo de acciones se pueden considerar “tareas comunicativas digitales” y se suman a todas aquellas que llamamos off-line y que estamos acostumbrados a desarrollar en nuestra rutina diaria. La llegada de Internet, sin duda, ha cambiado la manera de enseñar y aprender las lenguas extranjeras, y es por eso que no podemos prescindir de ella. En los últimos años han sido muchos los artículos que hacen hincapié en el uso de Internet en la enseñanza de E/LE, tratando de individuar las ventajas que la red puede ofrecer tanto al alumnado como al profesorado. En la aplicación didáctica de E/LE Internet representa una herramienta importante porque permite al profesor buscar nuevos recursos y materiales auténticos y actualizados, proporcionar materiales de apoyo o actividades para asentar, por ejemplo, los conocimientos lingüísticos introducidos anteriormente durante el curso. Por otra parte, los alumnos tienen la ventaja de aprender utilizando diferentes fuentes de información y practicar en la red la lengua que están aprendiendo a través de social, blog, wiki, foros de debates, etc. A este propósito es importante destacar la labor del Centro Virtual Cervantes, que ofrece materiales de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Torres en su estudio “La utilización de los blogs en la enseñanza aprendizaje de E/LE” puso de manifiesto que la Web 2.0 “ofrece una utilidad de contenidos, herramientas, actividades dinámicas en las que todos podemos participar, leyendo, escribiendo, hablando, colaborando, comentando y opinando (Torres 2007: 34). Cuando hablamos de *World Wide Web* o *Web 2.0* nos referimos a un espacio virtual ilimitado que permite a los usuarios de la red interactuar, enviar, recibir, compartir información en una comunidad virtual. En el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), la Web 2.0 brinda la oportunidad de

vincular realidad y virtualidad a través de la colaboración en línea, el desarrollo de la intercreatividad y el de la inteligencia colectiva en beneficio de la comunidad (Cobo y Pardo, 2007). El usuario de la *Web 2.0* es un agente activo, así como el alumno/a es un agente social en la perspectiva del enfoque por tareas orientado a la acción, de ahí que, en el aula, el concepto de tarea se vea enriquecido por la integración de las nuevas tecnologías a la didáctica tradicional, se habla, por tanto, de Tarea 2.0. Una tarea, en general, es una actividad o un conjunto de ejercicios que han de llevarse a cabo poniendo en marcha unos procesos cognitivos que terminan con el alcance de un objetivo común, la comunicación. La tarea 2.0, en cambio, requiere el uso de un dispositivo móvil conectado a Internet para llevar a cabo el objetivo de utilizar la lengua objeto para negociar significados, comunicar ideas, intercambiar opiniones, realizar trabajos en colaboración con otros participantes, etc. Uno de los requisitos fundamentales para que se pueda hablar de tarea 2.0 es que haya interacción entre el usuario y la comunidad virtual a través del medio tecnológico. Estas actividades generan un intercambio comunicativo auténtico y creativo, además en cada momento nuestros alumnos/as pueden interactuar con otros nativos a través de foro de discusión o pueden compartir contenidos multimedia en *Youtube*. Llegamos a la conclusión de que tanto la tarea “convencional” como la tarea 2.0 comparten el mismo fin, es decir, lograr un objetivo extra lingüístico utilizando la lengua. Sin embargo, para que el aprendizaje sea funcional es fundamental que el profesor sepa manejar esta herramienta, sobre todo si consideramos que al día de hoy los estudiantes están un paso más adelante que sus mismos profesores. Creemos que llevar al aula de E/LE tareas multimedia implica el desarrollo de unas habilidades “tecnológicas” importantes para conseguir el objetivo extralingüístico no solo individual, sino de toda la clase.

A raíz de todo lo anterior cabe citar las palabras de Martínez- Carrillo (2007: 1), quien afirma que las nuevas tecnologías contribuyen a “la creación de conocimientos colectivos”. Exponemos a continuación algunas de las principales ventajas del uso de las TIC:

- i. Permiten a los docentes evaluar en tiempo real la actividad hecha, “feedback”⁵⁶.
- ii. Facilitan el aprendizaje por “hipertextos” y “multidireccional”. Las páginas Web incluyen enlaces que le brindan al usuario la oportunidad de abrir nuevas páginas

⁵⁶ Según el *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia Española se indica el retorno de la información para que se pueda, luego, evaluar.

según los contenidos que más le interesan. Este tipo de aprendizaje no es lineal, por eso hablamos de “múltiples direcciones” y “destrezas integradas”. Así pues, las TIC permiten a la vez consultar contenidos orales, escritos y audiovisuales.

- iii. Desarrollan la iniciativa e incrementan la motivación y la expresión creativa del alumnado.
- iv. Promueven la interacción y colaboración entre alumnos/as y profesores/as.
- v. Impulsan el aprendizaje colaborativo e interactivo.
- vi. Mejoran la calidad docente, gracias a la posibilidad de acceso desde áreas remotas.
- vii. Incrementan la flexibilidad en términos de tiempo y espacio, permitiendo la ruptura de las barreras espacio-temporales en las actividades didácticas (Cañellas, 2006). Así pues, se puede afirmar que el aprendizaje se conduce en un espacio físico ficticio, donde se establecen intercambios o, más bien, interacciones comunicativas mediáticas. A este propósito el *MCER* define el concepto de “mediación” afirmando que:

el usuario de la lengua en algunas ocasiones, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado mediación, puede ser interactivo o no. (p. 60)

Por último, podemos afirmar que el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el ámbito de la didáctica de E/LE se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas tanto en la enseñanza presencial como a distancia. Para favorecer el empleo en el aula de las TIC han sido desarrollados cursos de actualización para los profesores/as y, entre otros, han sido creadas aulas multimedia a través de la instalación de proyectores, ordenadores conectados a la web. Las actividades que hemos planeado, y que se introducen a continuación implican el uso de Internet y han sido diseñadas para mejorar las destrezas lingüísticas de nuestros alumnos/as, haciendo hincapié en el desarrollo del aprendizaje de tipo colectivo-colaborativo y por descubrimiento. Este tipo de aprendizaje ha sido definido *u-learnig* o aprendizaje ubicuo⁵⁷, y se refiere al uso de cualquier dispositivo electrónico de móvil que, con una conexión internet, permite aprender. En la actualidad a las modalidades

tradicionales de enseñanza-aprendizaje, ha de sumarse la didáctica “en línea” que permite realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje utilizando las TIC tanto en modalidad síncrona como asíncrona. Hemos decidido recurrir a la Web 2.0, en lugar de una plataforma de aprendizaje Moodle, porque la red dispone de más herramientas colaborativas que contribuyen a la creación de un entorno personal de aprendizaje. Además, con respecto a un espacio cerrado (Moodle) la Web 2.0 se presenta como un espacio más flexible y amplio, donde la relación entre el profesor/a y el estudiante es multidireccional y no exclusivamente vertical. Sin embargo, la interferencia del docente en las actividades interactivas desarrolladas por parte de los estudiantes se limita a la elección de la temática que se pretende profundizar, en nuestro caso, la combinatoria <verbo + preposición>. Por otra parte, los alumnos/as acceden a la Web, eligen y manejan, según las indicaciones previamente dadas por el profesor/a, los contenidos y los materiales que van a emplear para llevar a cabo la tarea actuando, interactuando y colaborando con los demás usuarios. Creemos que el *e-learning* representa una herramienta viable para construir el entorno personal de aprendizaje del alumno/a. Cruz Piñol (2011: 57) afirma:

La red atrae sobre todo por «humano»: la lengua real, la interacción ... Las experiencias demuestran que la red es un espacio que puede propiciar el uso real de la lengua en interacción si se comparten los mismos objetivos. El profesor humano (de carne y hueso, real en los entornos virtuales) es quien moldea. La máquina por sí sola no enseña. Siempre será necesaria la figura del docente como referencia y como «alfarero».

4.2. Sugerencias prácticas

Conscientes del cambio que ha afectado a la enseñanza convencional y delimitando nuestro trabajo en la enseñanza de los verbos preposicionales hemos seleccionado las aplicaciones y los programas que aparecen a continuación porque, a nuestro parecer, mejor favorecen el aprendizaje de este aspecto gramatical. Para la elaboración de nuestras propuestas didácticas hemos recurrido principalmente a: Google, Blogs, Foro de debates Checkthis, Youtube, Bubblr, Pixton, Woices, Tagul, Wordle, Mentimeter, Madmagdz, Flickr, Todaysmeet, Skype y Mindmeister.

A continuación proponemos una muestra de actividades didácticas susceptibles de ser llevadas al aula. Precisemos que hemos preferido incluir también una pequeña

muestra de tareas de corte clásico, aunque dedicamos más espacio y tiempo a las actividades interactivas.

El profesor/a distribuye un breve texto (texto 1) con espacios en blanco pidiendo a los aprendientes que intenten colocar los verbos + preposiciones que se encuentran desordenados en la tabla de abajo [...].

Texto 1 El comisario José Martín⁵⁸

José Martín, comisario de policía en la capital portuguesa, se _____ salir del hotel donde solía refugiarse unos días para descansar después de semanas ininterrumpidas de duro trabajo, cuando frente a la puerta de entrada, un coche negro deportivo cruzó a gran velocidad la calle Doce de Octubre. A trompicones, el comisario _____ a la calle a toda prisa y apenas consiguió ver los dos últimos números de la matrícula. El conductor llevaba gafas y no pudo ver más porque la luz deslumbrante del sol del mediodía apenas le permitía abrir los ojos. José Martín, hombre valiente y suspicaz por carácter, _____ creer que algo misterioso estuviera a punto de ocurrir. De repente, desde los altavoces del hotel, alguien lo llamó. De la comisaría le comunicaron un asesinato en la Facultad de Ciencias. No pudo _____ la tentación de estudiar el caso, y sin la menor duda se _____ investigar. A toda prisa se fue a la Universidad y empezó a preguntar a los estudiantes que habían pasado la mañana en la Facultad. No obstante lo difícil que le resultó encontrar una pista, no podía _____ seguir buscando. _____ todos máxima colaboración, quería saber nombres y apellidos de todos los alumnos y profesores que habían pasado por el aula 7. Además les pidió a sus colaboradores que revisaran los registros de entradas y salidas del aparcamiento universitario. Después de una semana de trabajo, un tal Agustín, estudiante de Biología, dirigiéndose al comisario, declaró haber visto un coche negro deportivo cerca del campus. José Martín, _____ rastrear cada rincón de la Universidad, _____ pobre estudiante para que le volviera a describir todo lo que había notado y...

⁵⁸ El texto ha sido creado por la autora de este trabajo de investigación.

Exigir a / Renunciar a / Disponerse a / Presionar a / Salir a / Resistirse a /
Inclinarse a / Decidirse a /

Estamos convencidos de que ejercicios de interpretación como este son útiles y eficaces para activar los conocimientos que los aprendientes han retenido con anterioridad. Además, cuanto más se sienta el alumno/a protagonista de una actividad, como por ejemplo, encontrar la solución de una tarea planteada, más posibilidades hay de que logre adquirir y aplicar correctamente los contenidos gramaticales de una LS.

Para concluir la actividad anterior, el profesor/a podrá promover un breve debate con el fin de reflexionar sobre la combinatoria <verbo + preposición> encontrada en el cuento, entregando el asociograma de la figura 1. El docente solicitará a sus alumnos/as que intenten ampliarlo a lo largo del curso. Sin embargo, les invitará a reflexionar con las siguientes preguntas: *¿Todos los verbos rigen solo una preposición? ¿Cuáles pueden ir acompañados por otras unidades prepositivas? ¿En qué preposiciones estáis pensando?*

Tras contestar y motivar sus respuestas, los aprendientes han de introducir ejemplos por cada verbo del mapa que aparece a continuación.

El mapa mental, por la versatilidad y flexibilidad que presenta, se puede utilizar tanto como actividad introductoria de la unidad didáctica dedicada al tema de las preposiciones, como durante el desarrollo o, por último, al final de la misma. Es un válido instrumento de refuerzo para practicar, entender o adquirir aspectos distintos de la lengua: pragmática, gramática, vocabulario, etc. Sin embargo, la representación visual, el impacto de los colores, la organización por palabra nuclear, permite trabajar con más soltura aspectos tan extensos de la lengua española como es el caso de la combinatoria <verbo + preposición>. En suma, los *asociogramas* constituyen una excelente herramienta didáctica para el proceso de ASL. Incidiendo en el léxico mental del aprendiente, la información procesada por ambos hemisferios cerebrales se asimila no como palabras aisladas entre sí, sino en forma de redes asociativas. Con el intento de buscar la manera más adecuada de trabar formas y significados, consideramos satisfactorio trabajar con un texto periodístico y con una “sopa de letras”, por cuanto este último ejercicio estimula el componente lúdico del aprendizaje. Por su parte, la

propuesta didáctica que se incluye a continuación ha sido diseñada con el objetivo de que los alumnos/as se centren en el uso práctico del contenido gramatical que les presentamos. Además, hemos recurrido al componente lúdico porque la mayoría de las veces, si se introduce desde el comienzo el objetivo que se pretende conseguir, los estudiantes pierden interés. De ahí que algunos juegos y pasatiempos muy populares como, por ejemplo, el dominó, el crucigrama o la “sopa de letras”, resulten ser instrumentos versátiles y divertidos para aprender a usar correctamente todos los contenidos de una LS, en nuestro caso la combinatoria <verbo + preposición>. Convencidos de que las estructuras gramaticales han de enseñarse en relación con su contenido, pensamos que la “sopa de letras” es un instrumento muy aprovechable en la clase de ELE, por cuanto que es útil, sencillo y divertido para practicar la combinatoria <verbo + preposición>. En lugar de presentar un listado de palabras, como suelen hacer los autores de este tipo de juego, los aprendientes se enfrentan a una serie de frases que presentan espacios blancos. De ahí que tengan un contexto y un objetivo extralingüístico: automatizar de forma inconsciente el uso correcto de algunos verbos acompañados por una o más preposiciones. A continuación presentamos nuestra actividad: los verbos que han de buscar son: *aburrirse de, acabar por, afectar a, agasajar con, agitarse con, anhelar a, bastar con, bromear con, dudar en, faltar a, inscribirse en, instruirse en, molestarse en, preceder a, retractarse de, tenderse en, volver con*⁵⁹). Esta actividad está pensada tanto para trabajos en pareja como individuales; además, ampliando el número de palabras o creando dos “sopas de letras” de tamaño más grande, se puede dividir la clase en dos equipos y al final premiar al grupo que antes termine el ejercicio. El juego en clase es importante y, de acuerdo con lo afirmado por Fingerman⁶⁰ (1970: 38):

[...] el juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular.

⁵⁹ Hemos introducido la expresión “volver con alguien” porque su equivalente italiano es *Tornare/Ritornare da qualcuno*. A veces, estas diferencias generan dudas en los itálofonos.

¡Sigamos practicando!



Busca en la “sopa de letras” las construcciones <verbo + preposición> y luego completa las frases que aparecen a continuación

1. El tío Luis siempre _____ (nosotros) regalos y caramelos cuando volvía de sus viajes.
2. _____ la autenticidad de ese bolso, como mínimo en la tienda vale 300 euros y tú lo has comprado por solo 50 euros en medio de la calle.
3. _____ un curso de cocina macrobiótica porque quiere empezar a comer sano.
4. No _____ venir a mi casa. Ya me apañaré con el horno.
5. Un jugador profesional fue suspendido por _____ el terrorismo.
6. Siempre le pasa lo mismo a Carlos _____ las personas fácilmente.
7. Mi tía Luisa vino por la tarde y _____ quedarse hasta las dos de la madrugada.
8. Juan quería encontrar la paz que _____ la tormenta.

9. Después de un matrimonio difícil el padre de Guillermo _____ su familia de origen.
10. No _____ a mi promesa, no te preocupes.
11. Juan está enamorado _____ Carla, la chica guapa que conoció en la disco anoche.
12. ¡Por favor, si tenéis gripe quedaos en casa, no quiero que _____ la salud de toda la clase!
13. No _____ mi creencia religiosa. Nunca lo haré.
14. Mi pobre perrito sufre mucho durante el calor, _____ el calor.
15. Oye, Laura no me encuentro bien. Me siento mareada y prefiero _____ la cama un rato.
16. Carece de experiencia, necesita a alguien que _____ el arte de los negocios.

Este tipo de ejercicios, por mantener una parte de la información oculta, necesita de toda la creatividad y el empeño de los alumnos/as en su desarrollo. Además, mantiene alto el nivel de atención e incide en la memoria a corto plazo. Al final de la actividad, el docente puede suscitar una reflexión para que los aprendientes hagan observaciones sobre el contenido que han estado practicando y sobre qué tipo de técnicas y estrategias emplearían para mejorar el uso de la combinatoria <verbo + preposición>.

A continuación presentamos otra propuesta didáctica que consiste en llevar al aula varios textos periodísticos (a elección del docente y según el número de estudiantes). El recurso a la prensa en el aula puede convertirse en algo verdaderamente motivador para el alumnado, sobre todo porque ofrece un amplio abanico de ventajas en la didáctica de una L2. Por su variedad y por emplear un lenguaje extremadamente actualizado, este tipo de textos ofrece tanto a los profesores/as como a los alumnos/as la posibilidad de contextualizar diferentes aspectos de la lengua. A continuación ofrecemos una muestra de otra propuesta didáctica que bien se podría utilizar en el aula.

Artículos periodísticos

Objetivos: narración de una historia, un cuento o un recuerdo.

Estructura: combinatoria <verbo + preposición>.

Léxico: abierto excepto por algunos verbos acompañados por la unidad prepositiva que los alumnos/as encontrarán en los textos elegidos.

Procedimiento: se trata de una actividad que primero ha de realizarse individualmente y, en segundo lugar, prevé un trabajo en pareja o en grupo de tres personas. El docente dispone de varios artículos de prensa (uno por cada alumno/a). Los lleva al aula dentro de una caja estimulando desde el principio la imaginación de los aprendientes, luego les pide que cojan cada uno un texto y que lo lean subrayando los verbos acompañados por una unidad prepositiva. Después de haberlo hecho, han de organizar las secuencias encontradas según las preposiciones que acompañan a los verbos (pueden diseñar tablas o *asociogramas*). A estas alturas, el profesor/a pide a los alumnos/as que se intercambien los papeles. Después de haber ampliado sus tablas o *asociograma* añadiendo más verbos, el docente les pide que inventen una historia empleando correctamente el mayor número de <verbos + preposiciones> posibles. Por cada <verbo + preposición> insertado correctamente se asignará una puntuación y, finalmente, se determinará el ganador. Por último, se realizará un debate final.

Llevar al aula textos nos permite practicar más de una habilidad lingüística según las necesidades del alumnado. En nuestro caso, es evidente que todas las actividades señaladas hacen hincapié en la combinatoria <verbo + preposición>; por otra parte, de forma inconsciente se trabajan tanto el léxico como la estructura y la organización del texto, el tipo de lenguaje empleado, aspectos culturales y, por último, la expresión escrita y oral. Además, el texto principalmente utilizado en el método gramática-traducción como instrumento de refuerzo, si se enfoca desde la perspectiva del método comunicativo, se convierte en una herramienta didáctica útil, tanto para reforzar determinadas destrezas como para introducir y practicar la LS. Se trata, por tanto, de una herramienta autónoma y que permite acceder a una fuente inagotable de información; la variedad temática y de género, típica de la expresión escrita, aumenta el interés y estimula la creatividad de los aprendientes. Por último, puede emplearse para

profundizar en diferentes aspectos de la lengua, ya sea la gramática, el léxico, la pragmática o determinados aspectos socioculturales.

A continuación presentamos una nueva propuesta didáctica para practicar la combinatoria <verbo + preposición>. El profesor/a elige una serie de construcciones y les pide a los alumnos/as que intenten unir cada verbo con su preposición/es correspondiente/s, para luego inventar un diálogo sirviéndose de dichas construcciones.

APLICARSE	EN
CUBRIR	DE
DISPONER	EN
ENCONTRARSE	EN
ENFRENTARSE	DE
EXPONERSE	CON/DE
TARDAR	EN
COMPROMETERSE	A
ACABAR	CON
INFORMAR	A
BASARSE	CON
CENTRARSE	A/DE
TRATAR	DE

Después de haber obtenido un listado de <verbos + preposición>,creemos fundamental contextualizar el uso de nuestra combinatoria. El docente pide a sus discentes que utilicen dichas construcciones dentro de un diálogo, puesto que, en numerosas ocasiones, frente a esta tarea los alumnos/as se quedan sin ideas por la variedad que ofrecen los temas; por ello, creemos oportuno guiarlos para que no se desorienten demasiado. El profesor/a puede proporcionar ciertos ejemplos temáticos, - como se comprueba a continuación.

Ejemplo Diálogo 1: ¿Cuánto tardarán el Inspector Colón y el Agente Rodrigo en encontrar la solución del misterioso robo?

- **¡Necesitan tu ayuda! Redacta un diálogo empleando los verbos y las preposiciones del ejercicio anterior.**

Cuando todos los estudiantes tengan redactados sus respectivos diálogos, en lugar de leerlos en voz alta, se les pide que elijan una pareja y que utilicen el diálogo como guion para actuar en clase. Con este tipo de actividad se pretenden conseguir varios objetivos; entre ellos, no solo trabajar un determinado aspecto lingüístico dentro de un contexto, sino usar el vocabulario activo y pasivo en la producción escrita y oral, así como ampliar la capacidad del alumno/a para mejorar la entonación y la interacción oral. A continuación se presentan otras nuevas actividades. Hemos escogido un texto periodístico, que hemos adaptado para poder practicar algunas construcciones preposicionales. En la primera, los discentes tienen que sustituir algunas expresiones en italiano buscando la combinatoria <verbo + preposición> más adecuada en español. Nuestro objetivo es, a través de un contraste entre los dos idiomas, lograr que los alumnos/as entiendan las diferencias tanto en su L1 como en la L2. Sin embargo, precisemos que es allí donde las lenguas divergen donde reside la mayor dificultad. Por todo ello, queremos que nuestros estudiantes reconozcan autónomamente las diferencias y que aprendan a dominarlas también en español.

Es sabido que frente al aprendizaje de una unidad gramatical como la combinatoria objeto de nuestro estudio, el aprendiz necesita construir sus propias reglas basadas en la idea que él tiene sobre la lengua objeto. Recordemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno/a no es más que la mera construcción de reglas, mediante comparaciones y generalizaciones entre lo que ya saben y la información nueva. En efecto, para que estos dos procesos lleguen a traducirse en una regla lo más correcta posible, es fundamental que practiquen la combinatoria <verbo + preposición> dentro de diferentes contextos. Además, lo que pretendemos es que descubran autónomamente el funcionamiento de la lengua objeto. Por todo ello, entendemos que después de una actividad de este tipo, plantear preguntas con el intento de sacar reflexiones y conclusiones es fundamental para que nuestros aprendientes solucionen definitivamente las dudas y construyan sus propias reglas para el correcto uso de la combinatoria <verbo + preposición>.

A continuación se incluye otra actividad de “reescritura deficional”.

El objetivo de este material práctico es la redacción de un texto breve a partir de las definiciones que el docente elige. El fin de esta actividad es principalmente la práctica de la combinatoria <verbo + preposición>; además, siendo aprendientes de

nivel B2 se requiere el dominio de los conectores, de la puntuación, de la sintaxis y, en general, de todas las estructuras gramaticales pertinentes al nivel B2 según el *MCER*. Con respecto al léxico no tienen restricción ninguna. Para llevar a cabo la tarea, el docente ha de dividir las clases en parejas o grupos de tres, en segundo lugar les entregará las definiciones (obras literarias, periódicos, refranes, frases inventadas, etc.). Antes de empezar el ejercicio es importante que las lean para que se realice un primer comentario. Después el profesor/a les explicará cómo deben realizar la tarea, es decir, un texto de 180 palabras intentando utilizar cuantas más construcciones preposicionales posibles. Es importante fijar un tiempo límite para la actividad que puede variar según la clase. Es aconsejable que el profesor/a ponga de relieve la importancia de la combinatoria <verbo + preposición> como unidad gramatical. Ejemplo:

Me escribía cartas bonitas⁶¹.

Me acuerdo de que me escribías cartas muy bonitas.

Me acuerdo de que me escribía cartas muy bonitas y yo, leyéndolas, disfrutaba de sus palabras. Soñaba con verlo y pasear por las calles de Roma cogiéndole de la mano.

Los aprendientes, comenzando por la definición piloto, han de ampliar, las demás definiciones hasta escribir un texto utilizando cuantas más construcciones preposicionales mejor. Cuando finalicen la actividad, los alumnos/as tendrán que exponer sus respectivos trabajos.

A continuación se incluyen las actividades a las que hemos dado el nombre de Tareas digitales.

Tarea 1 ¡Sé creativo! ¡Crea tu página web!

Una tarea sencilla, creativa, interactiva y dinámica puede ser la de crear una página web personal o un blog de clase para que los aprendientes puedan compartir ideas y contenidos (audio, video, textos, imágenes, etc.). Para llevar a cabo esta actividad se pueden utilizar diferentes aplicaciones, *Checkthis* (<http://http://checkthis.com>), *Tackk* (<https://tackk.com>), *Smore* (<https://www.smores.com>), etc. Una vez creada la página web, el aprendiz ha de grabar un vídeo primero para presentarse y luego, empezar a compartir cualquier tipo de contenido de su interés con

⁶¹ Las definiciones han sido elaboradas por la autora de este trabajo.

usuarios que conoce o con todo el mundo. Es importante que les pidan a los demás “blogueros” que añadan breves comentarios para intercambiar opiniones. Pensamos que la creación de un blog le servirá al estudiante para organizar su trabajo digital. Gracias a un espacio de almacenamiento ilimitado se pueden guardar y compartir enlaces, vídeos, imágenes, etc., y todo ello dará muestra del avance de nuestros aprendices. El blog incluye la identidad digital del alumno/a dentro de un espacio virtual donde se desarrolla y se construye su aprendizaje. De esta forma el alumno/a participa activamente en la construcción de su propio aprendizaje, a su vez el docente podrá interactuar también aportando más contenidos y actividades de apoyo para practicar el idioma y orientar al alumnado a utilizar correctamente la combinatoria <verbo + preposición> dentro y fuera del aula. Además, a través de la interacción entre la clase y la comunidad virtual (preferiblemente hispanófona) alcanzar la precisión lingüística se convierte en algo natural e involuntario. Por cada actividad proporcionamos, a continuación, un esquema de desarrollo de la misma tanto para el profesor/a como para el aprendiente.

Nombre de la actividad	¡Sé creativo! ¡Crea tu página web!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Crear una página web personal o un blog de clase.
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral.
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición.
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales.
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir cualidades, intereses personales o de la clase.
Dinámica	Individual o de grupo
Material necesario	Internet. <i>Checkthis</i> (http:// checkthis.com), <i>Tackk</i> (https://tackk.com), <i>Smore</i> (https://www.smores.com)

¿Cómo proceder?

Para empezar, elige una de las aplicaciones que te proporcionamos y crea tu página web personal y, luego con tus compañeros, un blog de clase. En segundo lugar, tienes que grabar un vídeo para presentarte a los usuarios de la web y a tu clase. Empieza a compartir contenidos de tu interés, por ejemplo, sobre lo que sueles hacer en el tiempo libre. Es importante que se les pida a los demás “blogueros” que añadan breves comentarios para intercambiar opiniones en tiempo real fijándote en el uso de los verbos y de las preposiciones en los diferentes contextos.

A continuación presentamos más actividades 2.0 susceptibles de ser llevadas al aula de E/LE.

Tarea 2 ¡Concursando!

Los estudiantes eligen un vídeo de Youtube <https://www.youtube.com> y crean un concurso relacionado con un tema de interés. Tras haberlo escuchado una primera vez, escogen unas cuantas construcciones preposicionales y crean un concurso a tiempo que han de compartir entre ellos. Para realizar la actividad se recomienda la aplicación <https://www.blubbr.tv>. Gana quien contesta a las preguntas en el menor tiempo posible. (Véase los primero 4 minutos del ejemplo a continuación) https://www.blubbr.tv/game/index.php?game_id=74162&org=3#sthash.LtVLxMtD.dpu
f

Nombre de la actividad	¡Concursando!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as itálofonos
Objetivos	Crear un concurso eligiendo un tema de su interés.
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral.

Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición.
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales.
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir cualidades, intereses personales o de la clase.
Dinámica	Individual o de grupo
Material necesario	Internet. https://www.bubblr.tv https://www.youtube.com

¿Cómo proceder?

Para la realización de esta tarea recomendamos a nuestros estudiantes utilizar la aplicación BLUBBR (<https://www.blubbr.tv>). En segundo lugar, elige un contenido vídeo de Youtube, <https://www.youtube.com>, y sigue las indicaciones:

1. Regístrate o utiliza tu cuenta de Facebook o Twitter.
2. Crea y añade un título a tu *triv* o concurso.
3. Selecciona un vídeo de 3:50 minutos.
4. Elabora preguntas y respuestas.
5. Juega con los demás compartiendo tu enlace en la red.

Tarea 3 ¡Fotonovela!

Los alumnos/as eligen tres imágenes y un mínimo de 3 y 5 construcciones preposicionales y las comparten en el blog. Cada uno elige una e inventa una historia utilizando correctamente el número mayor de verbos y preposiciones. Por último, han de publicar y compartir la historia en un foro de discusión contactando con hablantes hispanófonos, estableciendo una llamada vídeo, o un simple chateo para buscar construcciones sinónimas. A través de este tipo de actividad, se practica la comprensión y producción escrita, la comprensión lectora, la comprensión y producción oral.

Nombre de la actividad	¡Fotonovela!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Crear una historia
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral.
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición.
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales.
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir cualidades, intereses personales o de la clase.
Dinámica	Individual o de grupo
Material necesario	Internet.

¿Cómo proceder?

1. Elige tres imágenes
2. Escoge entre 3 y 5 verbos seguidos por una preposición
3. Compártelas
4. Inventa tu historia
5. Publícala en un foro de discusión
6. Busca a nativos hispanófonos para encontrar estructuras sinónimas y adecuadas al contexto que has elegido.

Tarea 4 ¡Crea tu tira de cómic liberando toda tu creatividad!

Los aprendientes han de elaborar una tira de cómic usando la aplicación Pixton ([https:// Pixton.com](https://Pixton.com)). Se trata de una herramienta sencilla e innovadora que permite a los estudiantes mejorar la escritura utilizando diferentes técnicas desarrollando una tarea creativa y motivadora. En la didáctica de E/LE y de las lenguas extranjeras en sentido más amplio permite trabajar sobre todo la gramática, el vocabulario y también contenidos culturales de la L2.

Tienen que elegir los personajes, el contexto, hacer un listado de verbos seguidos por una preposición y el vocabulario adecuado. Una vez terminado el

proyecto, tienen que compartirlo en la red e intercambiar otras historias con hablantes nativos.

Este tipo de tarea permite a los estudiantes mejorar la escritura utilizando diferentes técnicas desarrollando una tarea creativa y motivadora. En la didáctica de E/LE y de las lenguas extranjeras en sentido más amplio, permite trabajar sobre todo la gramática, el vocabulario y también contenidos culturales de la L2.

Nombre de la actividad	¡Crea tu tira de cómic liberando tu creatividad!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Crear un cómic
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir cualidades, intereses personales o de la clase.
Dinámica	Individual o de grupo
Material necesario	Internet. https://www.pixton.com/es/

¿Cómo proceder?

1. Busca: <https://www.pixton.com/es/>
2. Elige a los personajes
3. Elige un contexto
4. Haz un listado de verbos preposicionales y vocabulario
5. Sé creativo
6. Comparte e intercambia tu comic con nativos hispanófonos

Tarea 5 ¡Reporteros al ataque!

Los estudiantes han de actuar como reporteros o narradores de hechos actuales, deben grabar un audio de tres minutos (por lo menos). Tienen que elegir un lugar de habla hispana, relatar detalladamente lo que ha ocurrido, describir los personajes, el contexto, etc. Es importante que cada participante escoja un lugar único para evitar repeticiones. Para realizar este tipo de tarea, la clase puede utilizar la aplicación Woice (<https://woices.com>), una herramienta gratuita disponible en la Web simplemente abriendo una cuenta. Esta aplicación permite grabar audios de cualquier tipo dando la posibilidad a sus usuarios de añadir una posición geográfica.

A través de tareas de este tipo, se pueden practicar varios aspectos de la lengua española: gramática, vocabulario, pronunciación, ortografía, etc. Además, el docente puede evaluar también la originalidad del contenido y la creatividad con la que se han relatado los hechos.

Por último, los alumnos/as tienen que compartir el enlace en un blog, en su *Wiki*⁶², etc.

Nombre de la actividad	¡Reportero al ataque!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Crear un artículo periodístico
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral.
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición.
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales.

⁶²El *Wiki* es una red social abierta a todos los usuarios que quieren compartir contenidos multimedia, abrir debates y colgar videos, imágenes, audios, escribir y editar un texto común colaborativamente en la red (Castrillejo 2009).

Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir hechos reales.
Dinámica	Individual o de grupo
Material necesario	Internet. https://woices.com

¿Cómo proceder?

1. Ve a la página <http://woices.com>
2. Crea una cuenta
3. Escoge la opción Crea o Sube un “eco” (grabación audio)
4. Elige un lugar y sitúa tu grabación en el mapa
5. Escoge un nombre/título y añade una breve descripción del eco
6. ¡Grábalo y envíalo!

Tarea 6 Entrevista a...

Los estudiantes han de escoger uno de los personajes que suelen hacerse entrevistar en el periódico *El País* <http://elpais.com/elpais/entrevistasdigitales.html> y redactar preguntas originales y creativas. Después de haberlo hecho, el docente les pide a sus alumnos/as que vuelvan al texto de la entrevista y que busquen todos los verbos que suelen aparecer seguidos por algunas preposiciones. Por último, deben comentar sus respuestas en su blog, en su Wiki o en un foro de discusión.

Este tipo de actividad permite a los estudiantes interactuar con personajes hispanohablantes junto a otros participantes. A través de esta tarea, los estudiantes practican sobre todo la comprensión lectora y la producción escrita, además tienen la posibilidad de acercarse a la cultura hispánica contactando con un nativo.

Nombre de la actividad	¡Reportero al ataque!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos

Objetivos	Hacer una entrevista a uno de los personajes que aparecen en entrevista digital en <i>El País</i>
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir hechos reales
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet

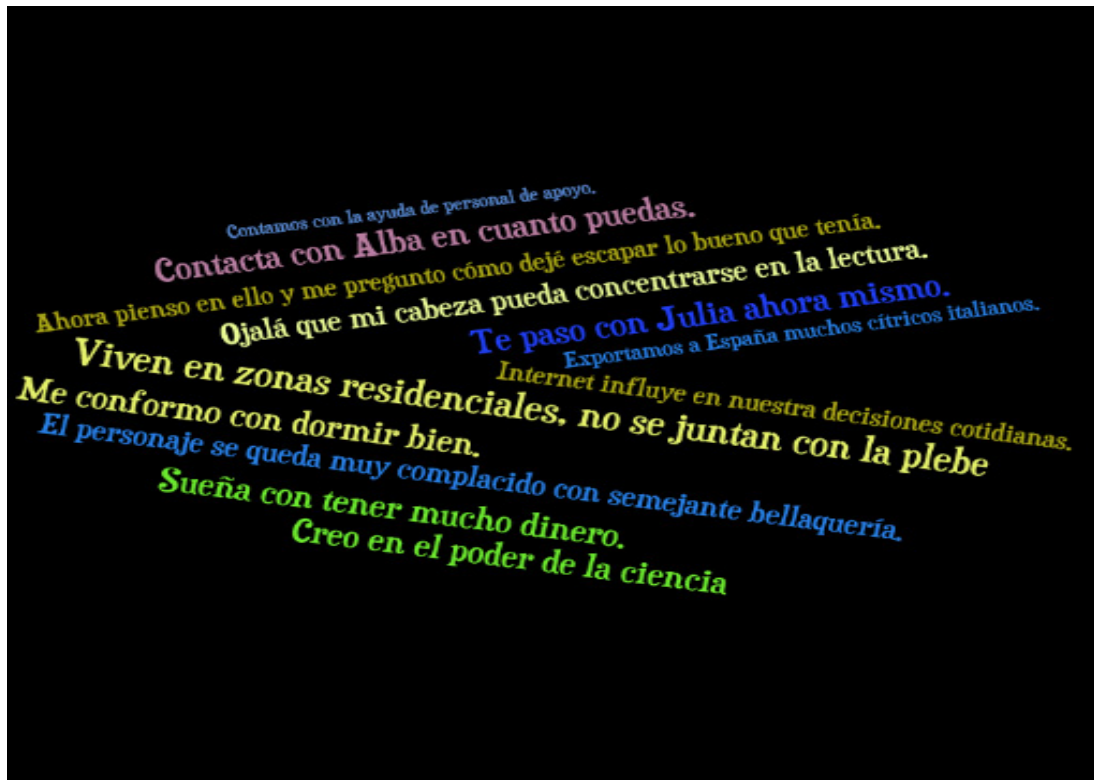
¿Cómo proceder?

1. Escoged uno de los personajes que suelen hacerse entrevistar en el periódico *El País* <http://elpais.com/elpais/entrevistasdigitales.html>
2. Redactad unas preguntas originales y creativas
3. Buscad todos los verbos que suelen aparecer seguidos por algunas preposiciones
4. Por último, comentad la entrevista en vuestro blog, en vuestra Wiki o en un foro de discusión

Tarea 7 ¡Crea tu Word Clouds!

El docente pide a los alumnos/as utilizar la aplicación *Tagul* (<http://www.tagul.com>) o *Wordle* (<http://wordle.net>) para crear unas nubes de construcciones preposicionales. El objetivo es trabajar aquellas estructuras que divergen de la lengua materna de los aprendientes, por esta razón es importante que elaboren frases para contextualizarlas. Por último, han de compartir e intercambiar el *Word Clouds* en la red, en foros, en un wiki, etc.

Véase el ejemplo que aparece a continuación disponible también en línea en <https://tagul.com/cloud/6>.



Nombre de la actividad	¡Crea tu Word cloud!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Crear un Word cloud interactivo
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir hechos reales
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet. Tagul (http:// www.tagul.com) o Wordle (http://wordle.net)

¿Cómo proceder?

1. Accede <https://tagul.com> utilizando una cuenta nueva o más bien una de las cuentas Facebook, Google o Twitter
2. Elige la opción “Crea”
3. Rellena la tabla con las construcciones preposicionales que te resultan más difíciles
4. ¡Dale animación, color, formato, etc. a tu gusto!
5. Descarga, imprime y comparte el resultado
6. Intercambia y comenta tu trabajo con tus compañeros

Tarea 8 ¡Charlando mejoras tu idioma!

La actividad que hemos diseñado y que presentamos a continuación nace del uso cotidiano que la mayoría de nosotros hace de Skype. Se trata de una herramienta conocida a nivel mundial y que permite llamar a otros usuarios desde cualquier lugar del mundo. A raíz de todo esto, pensamos que Skype se puede integrar en la didáctica de E/LE tanto presencial como a distancia. Además, para practicar el idioma trabajando todas las destrezas lingüísticas resulta una buena herramienta. Tras haber instalado la aplicación, el alumno/a ha de buscar a un nativo hispanófono, escoger un tema de interés y grabar la conversación tomando nota de las estructuras preposicionales utilizadas por ambos. Después de tomar nota de las mismas, tiene el papel de averiguar si las ha utilizado correctamente.

Nombre de la actividad	¡Charlando mejoras tu idioma!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)

Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Grabar una conversación Skype
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir hechos reales
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet

¿Cómo proceder?

1. Descarga e instala la aplicación Skype
2. Busca entre los usuarios a un nativo de habla hispana
3. Escoge un tema de interés
4. Graba la conversación
5. Busca y toma nota de todas las construcciones preposicionales que ambos habéis utilizado
6. Averigua si las has utilizado correctamente
7. Mejora y enriquece tu *Word Cloud*

Tarea 9 ¡Pregunto y aprendo!

Los estudiantes han de elegir un tema de su interés y elaborar al menos 5/10 preguntas y publicarlas en un foro de discusión de libre elección, por ejemplo, <https://es.answers.yahoo.com/>. Dependiendo del foro, la interacción puede ser oral o escrita. Una vez obtenidas las respuestas, los aprendientes las comparten con los demás compañeros analizando y comentando entre ellos las construcciones preposicionales que caracterizan los textos. *¿Cuáles son los verbos que admiten una sola preposición? ¿Qué*

verbos pueden regir más preposiciones? ¿Cómo cambia su significado? Haz un listado de todas las estructuras y coméntalas con tus compañeros en el blog de la clase.

Con este tipo de tarea, se practican todas las destrezas lingüísticas, además centrando la atención de nuestros aprendientes en la combinatoria <verbo + preposición> objeto de este estudio.

Nombre de la actividad	¡Pregunto y aprendo!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Realizar una breve entrevista a un nativo a través de un foro de discusión
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral y escrita
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales
Contenido léxico	Vocabulario para hablar y describir hechos reales
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet

¿Cómo proceder?

1. Elige un tema de actualidad
2. Elabora al menos 5 preguntas
3. Publícalas en un foro de discusión de libre elección
4. Empieza un intercambio escrito u oral

5. Busca y averigua el uso de todos los verbos que rigen una preposición
6. Toma nota de las respuestas y coméntalas con las de tu compañeros
7. Contesta a las preguntas siguientes *¿Cuáles son los verbos que admiten una sola preposición? ¿Qué verbos pueden regir más preposiciones? ¿Cómo cambia su significado?*

Tarea 10 ¡Encuesta en directo!

Utilizando la aplicación *Mentimeter* <https://www.mentimeter.com>, se pueden crear y organizar encuestas en directo para trabar las construcciones preposicionales. Se trata de una herramienta sencilla e innovadora, que se puede utilizar gratuitamente simplemente accediendo con una cuenta Facebook o Google. Se pueden realizar sondeos de varios tipos, por ejemplo, de selección múltiple, de preguntas abiertas, verdadero o falso, etc. También se pueden utilizar otras herramientas como *ProProfs* <http://www.proprofs.com> incluyendo multimedia o *Tricider* <http://www.tricider.com>. Programas como estos permiten a los docentes crear actividades atractivas e interesantes, por otra parte se les puede pedir a los alumnos/as que elaboren ellos mismos las preguntas.

Nombre de la actividad	¡Crea una encuesta en directo!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Realizar una encuesta en directo.
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral y escrita.
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición.
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales.
Contenido léxico	Vocabulario para expresar opiniones.

Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet https://www.mentimeter.com

¿Cómo proceder?

1. El docente elige máximo dos preguntas por cada sondeo. Tras escoger el tipo de formato le da a “Crea”. ¡Ya está!
2. Cada alumno/a contesta a las preguntas marcando en la página web www.govote.at el código que les aparece en la pantalla
3. Las respuestas aparecen en directo en la web de la aplicación. Todos pueden ver los gráficos que se generan a través del mismo ordenador o de un proyector conectado a la red

A través de este programa, el profesor/a puede valorar el avance del aprendizaje de cada alumno/a, que aparece en forma de gráfico. Por último, es ideal para trabajar con un número limitado de estudiantes o ampliarlo añadiendo a otros participantes. Es posible compartir las preguntas a través de la misma aplicación para que todo el mundo pueda votar.

Tarea 11 ¿Y... si fuéramos redactores?

Esta actividad se propone el objetivo de crear una revista en formato digital o en papel, ofreciendo a sus autores la posibilidad de compartirla en la red. Para realizar este tipo de trabajo, se puede utilizar el programa *MadMagz* <https://madmagz.com>. Se trata de una herramienta gratuita, sencilla y poderosa para las clases de E/LE.

Nombre de la actividad	¿Y... si fuéramos redactores?
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Realizar una revista digital
Destrezas	Expresión y comprensión escrita/oral. Interacción oral y escrita
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales
Contenido léxico	Vocabulario de nivel avanzado
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet https://madmagz.com

¿Cómo proceder?

1. La clase se divide en grupos (pinchando en “invitar” y rellenando simplemente el correo pueden ampliar el número de participantes).
2. Cada participante de cada grupo elige la sección que más le gusta y empieza a redactar textos, formatos, etc. siguiendo la plantilla que más prefiere. Se pueden añadir fotos. Sería recomendable buscar fotos sin derechos, por ejemplo, en *Foter* <http://foter.com>, una página web libre que recoge miles y miles de imágenes, aunque mejor que saquen fotos originales de su entorno.
3. Una vez organizados todos los contenidos y corregidos los textos, cada grupo comparte su revista digital en la red o la imprime.

-

Tarea 12 ¿De verdad te ha pasado eso?

Otra actividad que hemos diseñado para estimular la expresión escrita creativa consiste en inventar una historia escogiendo cinco fotos al azar de la página Web Flickr <http://5card.cogdogblog.com/play.php?suit=5card>. Para orientar a los alumnos/as a que practiquen la combinatoria <verbo + preposición>, les pediremos a cada uno que busque en un diccionario de construcciones preposicionales al menos 10 estructuras que han de emplear para escribir sus relatos. Esta actividad resulta útil sobre todo para aquellos estudiantes que afirman carecer de imaginación a la hora de relatar pequeñas historias de tipo narrativo. Para que no se sientan despistados y perdidos frente a este tipo de tarea, el docente les proporciona algunos consejos prácticos que reunimos a continuación.

Nombre de la actividad	¿De verdad te ha pasado eso?
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Expresión escrita creativa. Inventar una historia a través de cinco fotografías.
Destrezas	Expresión y comprensión escrita.
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición.
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales.
Contenido léxico	Vocabulario de nivel avanzado.
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet: http://5card.cogdogblog.com/play.php?suit=5card

¿Cómo proceder?

1. Busca en un diccionario de construcciones preposicionales al menos 10 verbos que rigen una o más unidades prepositivas

Vete a la página <http://5card.cogdogblog.com/play.php?suit=5card>

2. Pincha en las imágenes que más llaman tu atención para que forme parte de tu nueva historia
3. Dale un título
4. Empieza a ser creativo. Ten en cuenta que una buena historia necesita unos personajes, un comienzo, un desarrollo y un final. Elige el lugar y el tiempo en que se desarrollan los hechos.
5. Guarda y comparte el resultado

Ejemplo:





- ✓ Primera foto: establecer personajes y ubicación espacio-temporal
- ✓ Segunda foto: crear una situación con lo que podría suceder
- ✓ Tercera foto: de vida a los personajes de la situación
- ✓ Cuarta foto: desarrollo lógico de la acción
- ✓ Quinta foto: final sorprendente

Tarea 13 ;Llamémosla conversación “digital”!

Otra actividad que hemos diseñado requiere el uso de una aplicación nueva y sencilla conocida en la red como TodaysMeet <https://todaysmeet.com>. Es un recurso muy importante sobre todo para aquellos profesores/es que suelen manejar herramientas digitales para sus clases de lenguas. Nuestro objetivo es practicar mediante la interacción oral y escrita la combinatoria <verbo + preposición>, estimulando a la vez la producción creativa de nuestros estudiantes. TodaysMeet es la primera plataforma digital pensada para la didáctica, los estudiantes pueden entablar conversaciones de forma sencilla y rápida sin necesitar cuentas. Los participantes pueden compartir opiniones, enlaces, hacer preguntas, etc., aprendiendo de los demás (aprendizaje colabortivo). Por otra parte, los docentes pueden controlar y evaluar en cualquier momento las conversaciones, silenciar a los estudiantes que dificultan el desarrollo de la actividad voluntariamente sin que los demás usuarios se enteren. La ventaja de este tipo de aplicación es que en tiempo real los alumnos pueden ver en la pantalla todo lo que van comentando. Por su parte, el docente puede añadir comentarios y sugerencias para que los alumnos no se alejen del tema principal.

Nombre de la actividad	¡Llamémosla conversación pero “digital”!
Autora	Federica Fogliani
Nivel	B2 (Avanzado)
Destinatarios	Alumnos/as italófonos
Objetivos	Interacción escrita y oral
Destrezas	Expresión y comprensión escrita creativa. Interacción oral
Contenido gramatical	Combinatoria verbo + preposición
Contenido funcional	Expresar intereses, opiniones personales. Describir situaciones
Contenido léxico	Vocabulario de nivel avanzado según la situación.
Dinámica	Individual/ en pareja o de grupo
Material necesario	Internet. Ordenadores o tabletas https://todaysmeet.com

¿Cómo proceder?

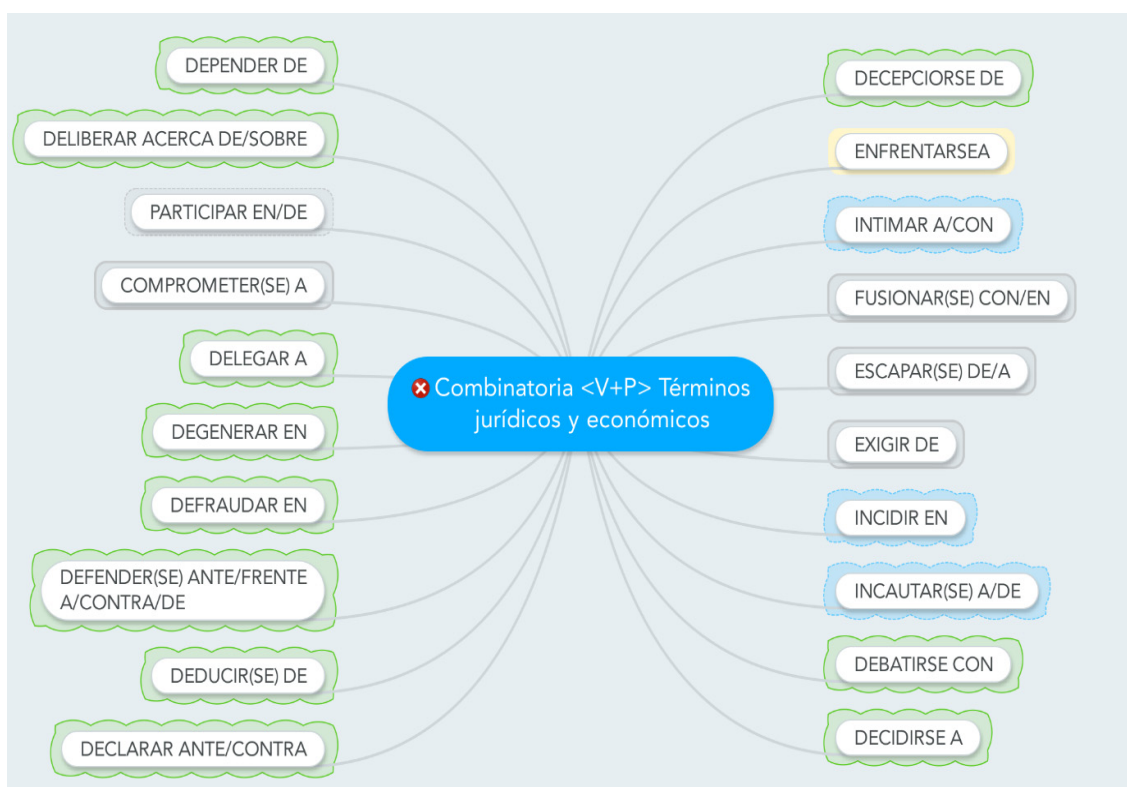
1. Formar grupos de 3 o 4 personas. Cada grupo necesita un ordenador o una tableta conectada a <https://todaysmeet.com>. Si se dispone de un laboratorio multimedia, cada alumno/a puede llegar a tener su propio espacio en TodaysMeet y crear su historia
2. Pedirles que elaboraren un listado de al menos 10 construcciones personales como, por ejemplo: “acertar con”, “contentarse con”, “bastar con”, “contar con”, “elaborar en”, “fijarse en”, “cifrase en”, etc.
3. Cada alumno/a describe/crea una historia utilizando los verbos del listado
4. Los grupos se intercambian los relatos en tiempo real, hacen preguntas, añaden comentarios bien argumentados

Para que la actividad resulte aún más interesante, el profesor o los alumnos/as pueden buscar a un experto o a un personaje conocido para que dé a la clase o a cada grupo su opinión o deje un comentario hablándole cara a cara sobre el tema elegido. Las aplicaciones digitales más sencillas para contactar con personajes conocidos son **Skype** y **Google Hangouts**. Por último, Today'sMeet brinda la oportunidad de trabajar tanto de manera sincrónica como asincrónica dentro y fuera del aula.

Tarea 14 *Mind Map*

En esta actividad hemos empleado la herramienta Mindmeister (www.mindmeister.com) para crear un mapa de verbos organizados según los campos semánticos: jurídico y económico. Se trata de una aplicación gratuita y no se necesita abrir una cuenta nueva. Además, permite añadir vídeos, comentarios, imágenes y otros elementos interactivos de manera sencilla.

A través de una presentación dinámica y colorida obtendremos un mayor impacto visual facilitando a nuestros estudiantes la lectura de este esquema. Por otra parte, organizar la combinatoria <verbo + preposición>, según los contextos de uso facilita su adquisición. Siendo nuestros estudiantes de nivel avanzado, el docente les pedirá que busquen en la Web textos en los que aparezcan estos verbos preposicionales. Después de haberlo hecho, reelaborarán los textos y añadirán más construcciones a su mapa. Esta actividad final, no solo les permitirá reutilizar los verbos que ya han visto en el aula ELE, sino reflexionar sobre los mismos, ampliar su vocabulario, interactuar con otros usuarios, construir un entorno de aprendizaje personal. A continuación proporcionamos un ejemplo.



CONCLUSIONES GENERALES

Se pueden distinguir en nuestra tesis dos partes: la primera de ellas, que cuenta con tres capítulos, presenta un amplio recorrido histórico sobre los diferentes métodos o enfoques que han sido relevantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, desde el método denominado Gramática-traducción hasta los enfoques más actuales, como el Comunicativo o las directrices europeas reflejadas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*; la segunda parte de la tesis está dedicada principalmente al análisis contrastivo de la combinatoria verbo más preposición en italiano y en español y su enseñanza-aprendizaje en clase de E/LE, con la propuesta de diversas estrategias didácticas, algunas de ellas inspiradas en los recursos que permiten las nuevas tecnologías (TIC).

Hace quinientos años el latín era la lengua más hablada en el ámbito europeo, su importancia entonces es comparable al uso que se hace hoy del inglés; de hecho, el mundo occidental hablaba y escribía en latín asuntos de política, de comercio, de religión, de educación y de ciencia. El uso oral y escrito que se hacía de esta lengua antigua se mantuvo vivo hasta la llegada de otras lenguas más modernas, las “lenguas vulgares” o roemances, especialmente a partir del siglo XVI, como consecuencia de la política europea de aquellos años. En la mayoría de los sistemas escolares europeos del siglo XVII y al menos hasta el XVIII, se introdujo la enseñanza del latín como LE. En Inglaterra, por ejemplo, ya en la *Grammar School* los niños debían aprender de memoria reglas de gramática latina y empezaban incluso a traducir oraciones (Richards y Rodgers 1986: 13). Después de estos primeros estudios introductorios, se pasaba a un nivel más avanzado de latín y se pretendía que los alumnos profundizaran de forma rigurosa en la gramática de esta lengua.

A lo largo de los siglos, el interés hacia la enseñanza de lenguas segundas fue *in crescendo* y como directa consecuencia, lingüistas y profesionales interesados en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje se activaron proponiendo métodos distintos de enseñanza, algunos de los cuales siguen vivos hasta hoy. Las grandes

teorías que se desarrollaron en el siglo XX sobre el lenguaje y las lenguas fueron principalmente tres:

(a) La teoría *estructuralista*, que identifica la lengua como un sistema de estructuras (fonológicas, gramaticales y léxicas) que, combinadas entre ellas, forman y transmiten determinados significados. En la corriente del estructuralismo se inspiran los enfoques Audio-oral, la Respuesta Física Total y la Vía Silenciosa.

(b) La teoría *funcionalista*, en cambio, percibe la lengua no como un sistema sino como un medio o vehículo para expresar mensajes funcionales, es decir, para comunicar. Se hace hincapié en el aspecto comunicativo y semántico de la lengua más que en la gramática o estructura de la misma.

(c) La tercera teoría se conoce en general como *interactiva* porque considera la lengua como un proceso de interacción entre los hablantes que la comparten. De hecho, el individuo siempre intercambia situaciones comunicativas, o bien simplemente necesita interactuar con los demás y, para conseguirlo, necesita un instrumento, un medio, un vehículo para llevar a cabo unas relaciones sociales con sus semejantes.

Estas teorías representarían, grosso modo, los fundamentos de los métodos discutidos en este trabajo y que se han desarrollado a partir del siglo XVIII, cuando vio la luz el *Enfoque Tradicional* o de *Gramática-Traducción*, hasta llegar al *Enfoque por Tareas* de tipo comunicativo, que está actualmente vigente.

Queda claro que a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX, gracias al influjo de factores variados, los estudios de lingüística comenzaron progresivamente a obtener cierta independencia de otras disciplinas. Surgieron corrientes como el racionalismo, el comparatismo, el estructuralismo, la gramática generativa, etc. , que fueron fuente de inspiración y renovación para los estudios del lenguaje y las lenguas. Con el auge de la lingüística, como disciplina autónoma, ya adentrado el siglo XX, se inició la búsqueda científica de nuevos métodos y enfoques para facilitar el aprendizaje de una lengua objeto. En este proceso, los factores económicos, sociopolíticos y comerciales no eran del todo ajenos: aprender un idioma extranjero en ese momento (finales del siglo XIX y principios del XX) era necesario para establecer relaciones comerciales no solo en el interior de Europa sino también con países fuera de ese ámbito, como Estados Unidos. Es la razón por la que los aprendientes que se asomaban a esta nueva ventana de

aprendizaje de lenguas eran en su mayoría adultos. De hecho, la edad no les permitía incorporarse al sistema escolar tradicional, por ello comenzaron a fundarse academias privadas especializadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. La imprenta, incluso, conoció un notable incremento en la impresión de manuales, gramáticas y en general libros de textos que proponían y publicitaban métodos rápidos y milagrosos, así como estrategias supuestamente infalibles para facilitar la tarea del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otra parte, en pleno siglo XIX, cuando el inglés y el francés llegaron a ser parte integrante de la mayoría de los sistemas escolares europeos, llegó a madurar la idea de que aprender un idioma enriquecía al aprendiente solo si su aprendizaje resultaba útil para la comunicación. De ahí que utilitarismo y razones prácticas constituyeran en esa época los elementos esenciales de la ecuación enseñanza-aprendizaje de L/E.

La búsqueda del método ideal en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos. Sin embargo, pese a la variedad de propuestas, las diferencias entre los métodos siempre han girado en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje: corrección y estructuras de la lengua, por un lado; fluidez y transmisión de significados, por el otro.

El **método Gramática-Traducción**, conocido también como Método Clásico o Método Tradicional, se empleó en la enseñanza durante varios siglos y es cierto que todavía sigue empleándose no solo en los sistemas escolares occidentales, sino en países orientales como China, por ejemplo, donde para aprender una lengua extranjera los discentes de este país trabajan sobre textos a través de la traducción de los mismos. Ya en el siglo XVIII, cuando surgió el método gramática-traducción, se realizaba un análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua extranjera. El eje gramatical ha sido y sigue siendo el punto de partida de muchos especialistas. De hecho, el primero de los métodos que vio la luz a finales del siglo XVIII y en los albores del siglo del XIX en Prusia, fue el método **tradicional** o de **gramática y traducción**, y se desarrolló en particular en Alemania y Francia. Los autores más destacados fueron Seideustücker, Ahn, Meidinger, Ollendorf, Plötz, Marcel y Gouin, que adelantaron conceptos que

serían tratados más adelante por el método natural, y que profundizaron sobre el aspecto comunicativo de la lengua.

En este método clásico aún no se utilizan, lógicamente, técnicas funcionales para facilitar la adquisición de las normas gramaticales, antes bien, la lengua se considera una disciplina intelectual cuyas normas pueden aprenderse teóricamente, y la gramática se percibe como un elemento universal común a todas las lenguas. De hecho, las dificultades que surgen a la hora de aprender el conjunto de reglas gramaticales se pueden superar traduciendo más textos, es decir, a través de un acercamiento formal por parte del alumno/a hacia la lengua extranjera. Según la tradición, en términos genéricos, un aprendizaje formal de las reglas gramaticales de una LE ayuda al aprendiente a dominar el idioma extranjero.

El Método Tradicional comenzará a ser cuestionado a mediados del siglo XIX. Fueron numerosos los factores que intervinieron en ese declive como, por ejemplo, el aumento de la movilidad de los europeos y el consiguiente incremento de la necesidad de saber comunicar con los hablantes de los países extranjeros. Se imprimieron multitud de libros, manuales y gramáticas que trataban de enseñar las LE, incluso se publicaron manuales que aseguraban al aprendiente la adquisición de la lengua en cuestión de manera autónoma, sin ayuda del profesor. Al mismo tiempo que la imprenta conquistaba el mercado de la didáctica de las L2 y gozaba de un buen estado económico, en Alemania, Inglaterra, Francia, etc. relevantes especialistas como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin desarrollaban sus propios enfoques con el objetivo de reformar la enseñanza de las lenguas modernas. Los enfoques alternativos al método tradicional nacen como un movimiento de reforma ante un sistema que durante demasiado tiempo había sido orientado hacia la Gramática-Traducción. Se revitalizó la lingüística y se dio mayor importancia a la fonética para estudiar y facilitar la enseñanza de una lengua. En 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), de importancia relevante porque a partir de él todos los sonidos de cualquier lengua se podían transcribir homogénea y correctamente.

Los lingüistas reconocen como principal carencia del método tradicional la excesiva importancia concedida a la gramática y, por eso, avanzan hacia un proceso de aprendizaje más cercano al proceso natural de la adquisición de la lengua materna. Fue este un principio básico del método natural, que en los EE.UU se dio a conocer como

método Berlitz. Los Estados Unidos fueron, en efecto, la cuna de este enfoque sobre todo porque se desarrolló durante años de intensos movimientos migratorios: la mayoría de los extranjeros que se mudaban a América eran adultos, trabajadores y necesitaban aprender con prontitud el idioma local para comunicarse con los nativos.

Los profesores/as que emplean este enfoque natural en el aula animan a su alumnado a que aprendan a comunicarse con los demás pensando en la lengua meta. De aquí el uso de la expresión “pensar en la lengua meta” que aún hoy sigue empleándose en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Con este método se producen algunos cambios importantes que afectan no solo a la forma de enseñar, sino también a los papeles del profesorado, del alumnado, a aspectos culturales y a la propia lengua.

En los años veinte y treinta del siglo XX surgió un nuevo método: el **Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua**, desarrollado por los estudiosos británicos. Este enfoque fue duradero y fueron numerosos los manuales inspirados en él, sobre todo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, que basaban su diseño en este enfoque, entre los cuales destacan: *Streamline English* (Hartley y Viney, 1979), *Access to English* (Coles y Lord, 1975) y *Kernel Lessons Plus* (O'Neill, 1973).

Lingüistas británicos, como Harold Palmer y A. S. Hornby, dieron inicio a este movimiento metodológico aplicado a la enseñanza de las lenguas modernas, tomando como referencia los estudios de Otto Jespersen y Daniel Jones. Esta orientación, desarrollada tanto en Europa como en Estados Unidos, se conoció indistintamente como **Enfoque Oral, Enfoque Audio-Oral o Enfoque Estructural**. En general, se realizaba una enseñanza de tipo auditivo, seguida por la enseñanza de la fonética, luego del habla, de la lectura y por fin de la escritura. La lengua se practicaba a través de la memorización de estructuras que se presentaban en diálogos y textos caracterizados por el habla diaria. Uno de los elementos en que más se centraba este método era el léxico de la lengua objeto.

Selección, gradación y presentación eran los tres principios básicos del diseño del Método Audio-Oral británico. El profesor estaba obligado a elegir el léxico y el contenido gramatical organizando y secuenciando los temas. Este enfoque, cuya base teórica se remontaba a la Lingüística Aplicada o LA, se diferencia del Método Directo por la diferente organización del aprendizaje; de hecho, mientras en el Método Directo el alumno aprendía de forma descontrolada y descuidada, aquí se orienta al estudiante

graduando y controlando lo que va a aprender. En Estados Unidos se habla de **Método Audio-Lingüístico** y nace en el periodo de la Segunda Guerra Mundial. Se empleaba para satisfacer en primer lugar objetivos militares; de hecho se necesitaban soldados que pudiesen comunicarse no solo en inglés sino en otros idiomas.

El **Método de la Vía Silenciosa**, desarrollado por Caleb Gattegno en 1972 y ampliamente utilizado hoy día en muchos sistemas escolares del mundo, es un método de evidente raíz estructuralista, que recoge incluso unos principios básicos del cognitivismo, a saber: la idea de que la enseñanza se debe colocar en segundo lugar con respecto al aprendizaje. Gattegno conduce su clase utilizando fichas o regletas de distintos colores que le sirven para introducir, por ejemplo, elementos gramaticales. Cada color sirve para distinguir los elementos que se introducen a lo largo de las explicaciones. El aprendizaje que se quiere llevar a cabo se basa en la capacidad creativa del alumno/a, a quien no se le pide que memorice y repita, sino que descubra y cree lo que tiene que aprender. Para facilitar esta tarea es necesario utilizar objetos concretos; los problemas y las dificultades del aprendizaje se solucionan utilizando el mismo material que se debe aprender. El docente anula casi su figura en el contexto del aula, se limita a garantizar un ambiente motivador y participativo, escoge los materiales y dirige la acción, designa a los interlocutores y es crítico con su actuación.

Los últimos años del siglo XX se caracterizaron, sin duda, por la aparición de enfoques de gran relieve, como fue el Método Silencioso que acabamos de analizar, o el de la **Sugestopedia**, del educador Georgi Lozanov. Este último introdujo una perspectiva distinta para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque basa toda su teoría en el hecho fundamental de que la mente tiene inmensas capacidades que tendemos a utilizar de una manera limitada. En cualquier momento, la parte no consciente de nuestra mente es capaz de entender y manejar una gran cantidad de información, de mayor montante que la parte consciente.

El **Método Comunitario** fue uno de aquellos tres enfoques desarrollados en los años setenta del siglo XX que representaron una verdadera evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las L2. Centrar la atención en las necesidades del estudiante intentando no despertar ansiedad e inseguridad fue el principal elemento común de todos ellos. Detrás de este enfoque se esconden teorías del Humanismo, que ayudan a percibir al alumno/a como un conjunto de elementos emocionales y afectivos que han

de ser considerados a la hora de aprender un idioma. De aquí el recurso a técnicas particulares conocidas como humanísticas, que sirven para aumentar la autoestima y la confianza en sí mismo.

La **Respuesta Física Total** es un método que surge de la interacción de diferentes tradiciones: la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje, la pedagogía humanística y las teorías de Harold y Dorothy Palmer de 1925 (Richards y Rodgers 2003: 77). Siendo un Método Natural, la RFT toma en consideración la posibilidad de que tanto la lengua materna como la lengua meta puedan aprenderse paralelamente porque el cerebro humano tiene esta predisposición natural para adquirir las lenguas. Según esta hipótesis de Asher, los niños/as desarrollan antes la competencia oral, es decir, son perfectamente capaces de entender estructuras complejas a corta edad aunque no sepan reproducirlas de manera espontánea.

La mayoría de los métodos que acabamos de comentar han tenido y tienen como principal objetivo formar estudiantes capaces de comunicarse en otro idioma distinto de la L1. Una enseñanza basada solo en la gramática o en el uso exclusivo del léxico resultaría pobre y poco eficaz para la comunicación. La **Enseñanza Comunicativa** se basa en una teoría lingüística completa y enriquecida de consideraciones nuevas. Según J.C. Richards y T. S. Rodgers, se pueden individualizar algunas ideas clave en la interpretación de la lengua en el Enfoque Comunicativo: la lengua es un sistema de estructuras fijas que expresan significados funcionales y comunicativos variables dependiendo del contexto social y del conocimiento compartido entre los hablantes, por eso los objetivos principales son la comunicación y la interacción. Un cambio significativo aportado por el Enfoque Comunicativo es la distinción entre actividades pre-comunicativas y comunicativas. A través de las primeras el profesor/a pretende trabajar elementos concretos del conocimiento que componen la capacidad comunicativa. En cambio, las actividades comunicativas tienen el fin de comunicar significados mediante la activación y la integración de los conocimientos pre-comunicativos y de las destrezas del estudiante (Littlewood, 1996: 83). En las actividades comunicativas son los estudiantes quienes dirigen la interacción desde el comienzo hasta la conclusión. Se busca lograr la independencia de los alumnos/as en el aula. Entre los principios básicos que subyacen a este enfoque se encuentran: la finalidad comunicativa del aprendizaje; una comunicación auténtica en el aula; una comunicación que se desarrolla a través de la integración de diferentes destrezas; por

último, la idea de que el aprendizaje es un proceso creativo donde se acepta el error como parte de su construcción.

Desde la aparición de los trabajos de Wilkins, de carácter evidentemente funcional, hasta la llegada del *Nivel Umbral* y la reciente aparición del *Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, han pasado muchos años; no obstante, en la actualidad, el Enfoque Comunicativo, o bien ahora el **Enfoque por Tareas**, sigue teniendo una influencia dominante. Por otro lado, la movilidad que actualmente interesa a la población europea y mundial junto a la necesidad de hablar nuevos idiomas para comunicarse han impulsado el interés por aprender otras lenguas y culturas que caracteriza, especialmente, a la sociedad europea de hoy día. De ahí la exigencia de unificar bajo una base común el aprendizaje y la enseñanza dentro el contexto general europeo. Gracias a esta inspiración, el Consejo de Europa (1949) logró en 2001, año de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, la redacción y publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas (MCER)*, que es el resultado de años de trabajo desde el lejano 1971. Este *Marco de Referencia* nace como una serie de actividades puestas en marcha por el Consejo de Europa, órgano que desde su fundación siempre se interesó por promover acciones facilitadoras de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas oficiales habladas en Europa. El enfoque que subyace al *Marco de Referencia* está orientado a la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Según la visión del *MCER*, los individuos que se acercan al aprendizaje de una lengua han de ser responsables de su propio aprendizaje, desempeñando incluso la función de agentes sociales y, como tales, dependiendo de los contextos y de las condiciones generales en que un intercambio comunicativo se produzca, manifestando diferentes competencias: unas más generales y otras de tipo más específico (lingüísticas).

En el tercer capítulo de esta primera parte de la tesis hemos introducido nuestra propia propuesta metodológica, que sigue la teoría del enfoque subyacente al *Marco Común Europeo de Referencia*. Hemos diferenciado los términos *adquisición* y *aprendizaje*, y hemos descrito los factores internos y externos de las estrategias que pueden revelarse determinantes durante todo el aprendizaje de una lengua extranjera. Por último, completamos este capítulo hablando en general de la denominada

“competencia comunicativa” y de las demás competencias o sub-competencias que de ella se derivan.

La llegada de los denominados “enfoques por tareas” en los años ochenta del siglo XX supuso un nuevo avance en la concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, como afirman respectivamente autores como Zanón (1990) y Breen (1990), las nuevas ideas se proponen cristalizadas en forma de numerosas propuestas didácticas, llegando a constituir un nuevo paradigma. El enfoque metodológico que hemos adoptado en nuestra investigación “se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 2001: 9). Se habla de un enfoque cuyas actividades se llaman “tareas” porque las acciones las realizan uno o más individuos empleando de forma estratégica sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto.

A lo largo de este tercer capítulo hemos analizado los factores *externos* e *internos* que inciden el aprendizaje. Entre los elementos externos que más inciden en el aprendizaje de una lengua ha de considerarse el *input*, así como el *contexto* y la *situación* que rodea al aprendiente y que determina tanto el ritmo como la calidad y la perfección que se puede alcanzar en la lengua objeto. Cada contexto o situación se puede considerar como un conjunto de factores sociales que influyen tanto en el aprendizaje como en la misma producción lingüística. En cambio, entre los factores *internos* se distinguen: la *edad*, la *aptitud* y la *personalidad*.

Otro elemento fundamental que caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje y que hemos discutido en este tercer capítulo es la *motivación*. Es sabido que el aprendizaje de L2 es un proceso largo y, a la vez, agotador para el estudiante; por eso el factor motivacional desarrolla en tal proceso un papel fundamental: si se mantiene alta la motivación, el aprendiente tendrá más posibilidades de lograr éxito al final de dicho proceso. No cabe duda de que sin una motivación, hasta el aprendiente más experto encontrará dificultades para adquirir la L2. Por su importancia pedagógica la motivación ha sido objeto de numerosos estudios durante todo el siglo XX. Hasta 1990 las investigaciones habían estado influidas por los trabajos de orientación

psicológica de Richard C. Gardner; sin embargo, a partir de esa fecha surgió un interés nuevo hacia el estudio de todos los mecanismos subyacentes al aprendizaje y, en particular, orientados hacia el aspecto motivacional. Gardner, junto a otros investigadores, sostiene que la motivación constituye un elemento determinante del éxito en el aprendizaje de una lengua segunda.

Pensamos también que aprender un idioma presenta numerosas dificultades, es por eso por lo que el alumno/a suele recurrir a determinados *trucos* o *estrategias* para comunicarse en la lengua extranjera. Se puede alcanzar la comunicación lingüística en el otro idioma empleando estrategias comunes a todos los aprendientes y otras que son características de cada alumno; por otra parte, a veces, los aprendices han de *aprender a aprender* cómo utilizar esos “trucos” para alcanzar el fin deseado. Las estrategias de aprendizaje son los pensamientos y las acciones que los aprendices utilizan para lograr un objetivo: aprender. A lo largo de las muchas investigaciones se ha llegado a una definición uniforme del concepto, que se entiende como cualquier conjunto de operaciones, medidas, planes, rutinas, etc. utilizadas por el alumnado para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la información, de manera intencional (Wenden y Rubin, 1987).

Concluimos la primera parte de nuestro trabajo analizando las competencias generales y lingüísticas que intervienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con el objetivo de realizar las tareas y las actividades en diferentes situaciones comunicativas, los aprendientes de lenguas segundas suelen utilizar varias competencias adquiridas y desarrolladas a lo largo de toda su experiencia previa. A su vez, en el proceso de aprendizaje se les requiere la participación en acontecimientos comunicativos diseñados especialmente para impulsar el aprendizaje de la lengua objeto, favoreciendo un mayor desarrollo de las competencias comunicativas, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo. Naturalmente, todas las competencias propias de los seres humanos contribuyen de una forma u otra a facilitarles la comunicación. Hemos clasificado todas estas competencias según su mayor o menor relación con la lengua, de ahí que distingamos de acuerdo con el *MCER* principalmente cuatro macrocompetencias: *competencia comunicativa*, *competencia lingüística*, *competencia sociocultural* y *competencia pragmática*.

En la segunda parte de la tesis hemos hecho hincapié en un estudio particular, contrastivo entre el español y el italiano. De este modo, el capítulo primero de esta segunda parte se centraba específicamente en las corrientes de Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) y, por último, en el análisis de los conceptos de Interlengua e Intralengua.

La Lingüística Contrastiva (LC) es una disciplina científica que trata de identificar elementos de contrastes, pero también similitudes funcionales entre dos o más lenguas. Este tipo de análisis sincrónico pretende desarrollar gramáticas contrastivas para predecir, estudiar y explicar la naturaleza de las dificultades en el ámbito de la adquisición de una segunda lengua (ASL). Además, presupone un conocimiento profundo de los idiomas que se van a investigar, en cuanto existen lenguas cuya morfosintaxis construye conceptos mediante estructuras gramaticales, mientras que en otros idiomas se expresan mediante el léxico. Gracias a una comparación sincrónica y sistemática, la LC analiza las dificultades de los estudiantes, profundizando sobre la naturaleza de las mismas. La Lingüística Contrastiva tiene una base teórica y una base práctica: **teórica** en cuanto que a través del estudio contrastivo trata de aportar nueva información a la lingüística; **práctica** porque se centra en las diferencias entre dos lenguas. En este sentido, podemos afirmar que la LC nace del interés que el profesorado ha tenido durante su experiencia docente por solucionar las muchas dificultades de su alumnado ante el aprendizaje de un idioma distinto de su L1.

Tanto el análisis contrastivo como el análisis de errores hunden sus raíces en dos conceptos importantes: el concepto de Interferencia y el de Interlengua (IL).

Aprender una LE puede entrañar muchas dificultades y, si bien emprender el estudio de una lengua semejante a la nuestra puede resultar atractivo y aparentemente fácil, en realidad no lo es.

En el segundo capítulo abordamos, ya en concreto, el concepto de combinatoria <verbo + preposición> con relación al contexto del aula, evidenciando los problemas que tienen los aprendientes hispanohablantes e italófonos a la hora de aprender esta particular estructura gramatical.

Los aprendientes de E/LE que se han prestado a nuestras encuestas y ejercicios, cuyas edades oscilaban entre 22 y 27 años, provenían de cuatro universidades italianas

distintas (Universidad de Messina, Universidad de Nápoles, Universidad de Palermo, Universidad de Verona). Sin embargo, los estudiantes de italiano como lengua extranjera, cuyas edades variaban entre 25 y 40 años, provenían de la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba (España). De este grupo los más jóvenes eran universitarios, mientras que los mayores trabajaban en diferentes empresas de la ciudad. Todos ellos eran licenciados.

El nivel de referencias que hemos considerado para el desarrollo de nuestra investigación es el B2 que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

Para llevar a cabo nuestro análisis contrastivo hemos optado exclusivamente por un estudio sincrónico porque pretendíamos analizar los errores que los informantes producen en un estadio preciso de su interlengua. Informamos a los participantes de que las tareas serían anónimas y de que en ningún momento se someterían a evaluación. Solo tenían que rellenar datos generales como la edad, la nacionalidad, los idiomas hablados/conocidos y el nivel de estudios.

Por último, conviene aclarar que los informantes seleccionados han participado de forma voluntaria en la realización de la investigación. Las tareas les han sido enviadas por correo electrónico, en cuyo texto aparecían también las oportunas indicaciones para que cada informante pudiera trabajar autónomamente. Además, les hemos solicitado que no utilizaran ningún tipo de material o herramienta de apoyo (diccionarios, manuales, gramáticas, Internet, etc.), de manera que emplearan sus propias estrategias para la superación de las dificultades comunicativas. Advirtamos que los discentes desconocían el propósito de la recopilación de los datos.

En la elaboración de todas las actividades han sido seleccionadas construcciones preposicionales que se ajustaran al nivel avanzado de los informantes; hemos optado por verbos pronominales y no pronominales, verbos que representaban un verdadero contraste entre el español y el italiano y, finalmente, verbos que no necesitaban ninguna preposición en español pero sí en italiano. Hemos clasificado y descrito los errores tanto desde la perspectiva del **criterio descriptivo-lingüístico** como desde la perspectiva del **criterio etiológico** para explicar las causas de los mismos (Vázquez, 1986, 1991, 1999).

La clasificación de los errores según el criterio descriptivo-lingüístico nos ha brindado la oportunidad de derivar las principales causas de los mismos.

Según los resultados de nuestra investigación, las principales causas de errores se deben a la interferencia de la lengua materna en la lengua meta, de ahí que los informantes, en la mayoría de los casos frente a un verbo con el mismo valor semántico en ambas lenguas, hayan terminado eligiendo la misma preposición de su L1, por ejemplo: **pasar a* en lugar de *pasar por*, **contentarse de* en vez de *contentarse con*, **pensar a* y *pensar en*, **creer a* y *creer en*, **contar sobre* y *contar con*, **empeñarse por* y *empeñarse en*, **inmiscuirse de*.

Sin embargo, lo que nos ha sorprendido ha sido descubrir errores que se escapan tanto a la interferencia de la L1 en la L2 como a la hipergeneralización. En efecto, algunos verbos han sido asociados a preposiciones totalmente inesperadas, por ejemplo: **preocuparse en/a*, **disponer en*, **contactar a/sobre*, **contare de*, **confiar por*, **deliberar con*, **salir en*, **sobresaltar a*, **cifrase para*, **inmiscuirse con*, **desconfiar por*. Otro dato importante ha sido representado por aquellos verbos que han sido considerados sin unidad prepositiva, por ejemplo: **negarse*, **deliberar*, **acordarse*, **cumplir*, **sintonizar*, **salir*, **exigir*. Estamos convencidos de que se trata de errores que se producen por alguna estrategia o mecanismo psicológico particular que los aprendientes emplean para solventar su falta de conocimiento de la lengua.

En el capítulo tercero de la segunda parte hemos examinado, desde una perspectiva crítica, los diferentes manuales y gramáticas italianas y españolas actualmente más utilizados en el aula, trazando incluso una breve descripción del enfoque en el que se inspiran. Nuestro objetivo es analizar cómo se explica la combinatoria <verbo + preposiciones> en cada uno de esos textos.

Los materiales didácticos representan sin duda un abanico de herramientas e instrumentos de importancia capital en la enseñanza de idiomas extranjeros. Contar con una variedad tan sofisticada y compleja tiene sus pros y sus contras. En su mayoría, todos los profesores (má o menos experimentados) se han preguntado alguna vez *¿Qué manual/es se ajustaría mejor a mis clases y a mis alumnos?* De ahí que investigadores y docentes sientan la necesidad de reflexionar y aportar comentarios que mejoren los contenidos según las necesidades de nuestros estudiantes.

El corpus de nuestro trabajo está formado por algunos de los manuales y materiales de apoyo más utilizados en las aulas de ASL, tanto de E/LE como de italiano para estudiantes de español. Hemos optado por el estudio de toda la serie completa por niveles porque hemos pretendido llevar a cabo un análisis sobre la combinatoria <verbo + preposición> en los manuales de ambas lenguas. Nuestro fin es facilitar el aprendizaje de esta estructura morfosintáctica, dado que representa una notable dificultad para nuestros estudiantes. Para desarrollar nuestro trabajo, hemos decidido analizar solo algunos de los manuales que creemos son los más utilizados para la enseñanza de la lengua española a extranjeros: *Gente Nueva Edición* (Ed. Difusión), *Agencia Ele* (SGEL), *Aula Internacional* (Ed. Difusión), *Nuevo Avance* (SGEL). Por lo que se refiere a las gramáticas hemos analizado *Gramática básica del estudiante de español* (Ed. Difusión), *Gramática de Referencia de la lengua española* (Hoepli), *Gramática explicada* (EnClaveEle). Por su parte, por lo que se refiere al aprendizaje y enseñanza de la lengua italiana para hispanófonos, hemos analizado: *Contatto* (Ed. Loesher), *Nuovo Progetto Italiano* (Edilingua Pantelis Marin), *Chiaro!* (Ed. Alma), *Grammatica Pratica della Lingua Italiana A1/C1* (Ed. Alma), *I Verbi Italiani Grammatica Esercizi e Giochi* (Ed. Alma), *Grammatica Italiana ed Esempi d'uso* (Ed. Alma).

Hemos elegido los citados manuales por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque hemos constatado que son los más utilizados en las aulas de ELE a partir de los niveles básico hasta el B2, según el *MCER*, tanto en España como en Italia, y en segundo lugar, porque pertenecen a algunas de las editoriales con mayor difusión en el sector.

A través de nuestro análisis descriptivo, hemos constatado que en la mayoría de los casos los diferentes autores coinciden en presentar las unidades prepositivas entendidas como elementos aislados de los verbos. Frente a este proceder, que pensamos erróneo para una enseñanza eficaz, hemos creído oportuno promover el aprendizaje de la combinatoria <verbo + preposición> como una sola unidad estructural y funcional de la gramática, tanto en los niveles básicos como en los niveles más avanzados de aprendizaje.

Para concluir, en el cuarto y último capítulo de la segunda parte de nuestra tesis hemos presentado una variada gama de nuevas propuestas didácticas, susceptibles de ser llevadas al aula E/LE con el objetivo de orientar a nuestros aprendientes en el correcto

empleo de la combinatoria <verbo + preposición>, de tan difícil adquisición por el alumnado, a juzgar por nuestra propia experiencia en el aula.

Enseñar bien un idioma, en nuestro caso el español, es una necesidad evidente; además, si conseguimos llevar al aula estructuras como pueden ser los verbos que rigen una preposición específica o aquellos que admiten variabilidad de la unidad prepositiva, su fijación formal facilitará el proceso de adquisición lingüística, además de proporcionar un contexto atractivo a los ojos de nuestros estudiantes, lo que hará muy ameno su previo estudio y asimilación. Las nuevas ideas didácticas aquí propuestas han sido pensadas para que se puedan incorporar a otras actividades dentro del aula de E/LE. De ahí que la enseñanza-aprendizaje no se centre únicamente en la combinatoria <verbo + preposición>. Además, hemos optado principalmente por crear tareas interactivas, aunque aparece una pequeña muestra de actividades de corte clásico.

Somos conscientes, por último, de que el escenario de la didáctica de E/LE ha cambiado mucho en los últimos tiempos, y seguirá experimentando cambios gracias a la introducción e integración en el aula de nuevos instrumentos informáticos. Pensamos que los profesores no pueden quedarse encerrados en la enseñanza convencional y que han de experimentar junto a su alumnado nuevos instrumentos que les faciliten el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Reconocemos también que las herramientas 2.0 no son milagrosas por el mero hecho de llevarlas al aula, por eso, creemos que deben integrarse en la enseñanza tradicional y servir de apoyo tanto en el aprendizaje formal como informal. A lo largo de nuestro último capítulo, en efecto, las TIC nos han proporcionado la posibilidad de elegir las herramientas digitales que, a nuestro parecer, mejor se prestan para tratar las construcciones preposicionales objeto de nuestra investigación, favoreciendo la construcción de un entorno de aprendizaje personal, creativo, colaborativo e interactivo.

CONCLUSIONI GENERALI

La presente tesi di dottorato propone come principale obiettivo lo studio e l'analisi contrastiva delle costruzioni preposizionali, tanto della lingua spagnola quanto di quella italiana.

L'acquisizione e/o apprendimento dei verbi preposizionali risulta particolarmente difficile per l'affinità tra i due sistemi linguistici. Crediamo fermamente che, a seguito, delle numerose interferenze raggiungere un perfetto livello bilingue, tanto per gli studenti italofoeni quanto per quelli ispanofoni, risulti particolarmente problematico. Partendo da questo punto di vista, abbiamo studiato gli errori commessi da ambo le parti in alcune delle più frequenti costruzioni preposizionali o *combianatoria* <verbo más preposición>. Abbiamo seguito i principi che regolano l'analisi contrastiva per elaborare un breve corpus scritto realizzato attraverso dei test linguistici, sottoposti ai partecipanti del nostro studio.

Gli studi contrastivi, sviluppatosi in Europa a partire dagli anni cinquanta, costituiscono un importante strumento per analizzare le problematiche relative all'acquisizione di una lingua straniera. L' AC (analisi contrastiva) trova le sue fondamenta nella predizione degli errori e nelle difficoltà che interessano l'acquisizione di una lingua seconda che, altrimenti, rimarrebbero invisibili agli occhi di linguisti e studiosi. Questo tipo di strumento è, in altresì utile per l'elaborazione di materiale didattico mirato a risolvere le deviazioni dalla norma linguistica, così come di grammatiche contrastive che offrono un aiuto significativo per capire le divergenze e le similitudini tra una L1 e una L2.

È bene segnalare che i docenti, che per esperienza diretta percepiscono le difficoltà dei loro studenti, intorno agli anni settanta si resero conto che un approccio orientato esclusivamente a uno studio linguistico della lingua no poteva predire gran parte degli errori dovuti al processo di acquisizione di una seconda lingua. Con l'arrivo della psicolinguistica si introdusse un metodo di analisi volto ad aiutare tanto i docenti quanto gli studenti. Grazie all'analisi d'errore e all'analisi contrastiva siamo in grado non solo di individuare i contrasti tra la lingua materna e la lingua straniera, ma di spiegare la natura della deviazione linguistica.

Per tale ragione, e con l'obiettivo di realizzare uno studio più ampio e completo abbiamo ritenuto fondamentale ricorrere anche all'analisi dell'errore (AE), introdotta da Corder nel 1967 con la pubblicazione dell'articolo "The significance of Learners Errors". Corder afferma che esiste una differenza importante tra *errore* e *sbaglio* (*error* vs *mistake*/ *error* vs *falta*) che pregiudicano il corretto uso della lingua straniera. L'errore consiste nell'uso errato e sistematico di una struttura che non rientra nella norma linguistica della L2, ma che il parlante utilizza come tale; mentre lo sbaglio non è altro che una deviazione involontaria, commessa, per esempio, a causa di una distrazione momentanea (stress, lapsus, ecc.). Grazie agli studi di Corder (1967), Richards (1971, 1974), Dulay *at al.* (1982), James (1988), Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993), Fernández López (1997) ecc., siamo oggi in grado di classificare e spiegare l'origine dei diversi errori. Prendendo come punto di riferimento gli studi appena elencati, li abbiamo classificati secondo il criterio descrittivo-linguistico poiché di grande valenza per capire i meccanismi cognitivi che vengono messi in atto dallo studente durante l'acquisizione della lingua oggetto di studio. Inoltre, essendo il nostro un lavoro di ricerca orientato alla comprensione degli errori relativi all'uso improprio dei verbi preposizionali risulta particolarmente proficuo. Nella nostra tesi si espongono in altresì anche i risultati percentuali relativi al corretto uso delle strutture preposizionali analizzate.

Le attività che abbiamo scelto sono state inviate ai partecipanti del nostro studio per email unitamente alle indicazioni che dovevano seguire per lo svolgimento delle prove. Nell'elaborare gli esercizi abbiamo considerato costruzioni preposizionali conformi al livello avanzato degli studenti (B2 del *Quadro Comune di Riferimento Europeo*), selezionando in particolare quelle strutture in grado di rappresentare un vero e proprio contrasto tra l'italiano e la lingua spagnola.

Attraverso i dati ottenuti, abbiamo determinato le principali cause d'errore, in primis l'interferenza della lingua materna. Nella maggior parte dei casi dinanzi a un verbo con lo stesso valore semantico in entrambe le lingue, gli studenti hanno optato per collocarvi erroneamente la stessa preposizione presente nella loro L1. Di seguito esponiamo alcune delle forme errate evidenziate: **pasar a* invece di *pasar por*, **contentarse de* invece di *contentarse con*, **creer a* invece di *creer en*, **contar sobre* invece di *contar con*, ecc. In oltre, il nostro corpus ha mostrato la presenza di un gran

numero di errori dovuti a ipergeneralizzazione, alcuni verbi sono stati abbinati a preposizioni del tutto inaspettate, in altri casi ne sono privi.

Nel capitolo terzo, dopo aver analizzato alcuni manuali e alcune grammatiche italiane e spagnole attualmente utilizzate in classe, abbiamo tracciato anche una breve descrizione del metodo didattico di ognuno di essi. Il nostro obiettivo è quello di constatare come viene presentata la combinazione <verbo più preposizione> in ciascun testo. Il corpus del nostro studio è stato costituito in particolare dai seguenti testi: *Gente Nueva Edición* (Ed. Difusión), *Agencia Ele* (SGEL), *Aula Internacional* (Ed. Difusión), *Nuevo Avance* (SGEL). Per quanto riguarda le grammatiche abbiamo analizzato: *Gramática explicada* (EnClaveEle), *Gramática básica del estudiante español* (Ed. Difusión), *Gramática de Referencia de la lengua española* (Hoepli). Per la lingua italiana, invece, *Contatto* (Ed. Loesher), *Nuovo Progetto Italiano* (Edilingua Pantelis Marin), *Chiaro!* (Ed. Alma), *Grammatica Pratica della Lingua Italiana A1/C1* (Ed. Alma), *I Verbi Italiani Grammatica Esercizi e Giochi* (Ed. Alma), *Grammatica Italiana ed Esempi d'uso* (Ed. Alma).

Dall'analisi descrittiva dei testi appena citati è derivato che nella maggior parte di essi, tanto i verbi quanto le preposizioni appaiono separate. Per tanto, crediamo fondamentale che a partire dai livelli A1 e A2 si debbano trattare come unità grammaticali.

Per concludere, l'ultimo capitolo è stato dedicato alla produzione di nuove proposte didattiche volte a facilitare e migliorare la didattica e l'acquisizione delle strutture preposizionali in questione. Abbiamo utilizzato le risorse disponibili in rete per creare attività 2.0 da incorporare in aula. Internet rappresenta una fonte infinita di applicazioni e strumenti di vario tipo che possono favorire l'apprendimento collaborativo di una lingua straniera, offrendo agli studenti la possibilità di sviluppare la propria creatività, di migliorare l'interazione con il resto della classe e con il docente. In secondo piano, abbiamo presentato nuove proposte didattiche pratiche per correggerne e migliorarne l'acquisizione.

ANEXO 1

CORPUS DE VERBOS ANALIZADOS (E/LE)

Para llevar a cabo nuestra investigación, hayamos recopilado un listado de construcciones preposicionales que han constituido el núcleo de nuestro análisis por representar una dificultad en el uso y en el aprendizaje de las mismas (TABLA 1). Hemos organizado los verbos de nuestro corpus escrito según la preposición regida, y proporcionado las respectivas traducciones con el objetivo de observar el contraste en ambas lenguas. Las fuentes que hemos consultado para recopilar nuestro listados han sido principalmente: *Verbi con preposizione in italiano e in Spagnolo* (2005), de Luis Luque Toro, *Pequeño Diccionario de Construcciones Preposicionales* (1997), de Emile Slager y *Gramática de Referencia de la Lengua Española. Niveles A1-B2* (2010), de María Lozano Zahonero. Por último, en caso de dudas sobre la frecuencia de uso de determinadas construcciones preposicionales encabezadas por varias preposiciones hemos recurrido al Corpus de la Real Academia (CREA).

Preposición regida	Verbos de régimen preposicional	Verbos + preposición en italiano
A	enfrentarse, pasar (de/a), responder, presionar, disponer, inclinarse, exigir, renunciar, dedicarse, negarse, faltar,	<i>Affrontare qcs/qcn, Passare + DA/A, Rispondere +A, Insistere/fare pressione +SU, Prepararsi + A, Accingersi + A+I, esigere + DA, Rinunciare + A, Dedicarsi+ A (qcs), Rifiutarsi + DI, Mancare + DI</i>
Con	Ataviarse, contar, desesperarse, sobresaltar, soñar, compartir, ponerse de acuerdo con, contentarse, contactar, cumplir, decidirse, bastar	<i>Agghindarsi + CON, contare + SU/disporre + DI, sobbalzare/sussultare + PER qcs, Fantasticare + DI/SU qcs.</i> <i>Accordarsi + SU,</i> <i>accontentarsi + DI, Contattare + qcn, Fare + qcs</i> <i>Decidersi + A, bastar + I,</i>
De	Abstenerse, acabar, acordarse, ataviarse, cuidar, dudar, olvidarse, prescindir, proceder, tratar, perfilar, surtir, pasar, informar, disponer, alejarse, diferenciar, carecer, desconfiar,	<i>Astenersi + DA, finire + DI, agghindarsi + CON/abbigliarsi + CON, prendersi cura + DI qcn, Dubitare + DI, dimenticarsi + DI, fare a meno + DI, Venire + DA, Cercare + DI, Contorniato + DA, Colmo + DI, Passare + DA, Informare + SU, Disporre A/DI, Allontarsi + DA, Distinguere qcs + DA, Mancare + DI, Diffidare + DI</i>

En	confiar, creer, basarse, empeñarse, imponerse, participar, pensar, tardar, ponerse de acuerdo inmiscuirse, dudar, participar, faenar, cifrase, ejercitarse, reproducirse,	<i>Fidarsi + DI qcn, /confidare + SU qcs, Credere + A/IN qcn/qcs, basarsi/fondarsi + SU qcs, imporsi + PER/SU, partecipare/intervenire + A qcs., pensare + A qcs/qcn, impiegare + A, accordarsi/concordarsi con qcn + SU qcs, Inmisciarsi + IN qcs, Esitare + A, Partecipare + A, Lavorare + SU/IN, Centrarsi + SU, Eseritarsi +SU, Riprodurre + SU</i>
Por	Acabar, comenzar, empezar, juzgar, pasar, preocuparse, preguntar, salir, estar,	<i>Finire+ PER, iniziare + DA, giudicare + PER/DA, Passare + DA, preoccuparsi + DI, domandare + DI qcn, uscire + DA, Stare + PER</i>
Para	Estar, salir, prepararse, bastar,	<i>Stare + PER, Uscire/partire + PER/A, prepararsi + PER/A, bastare + A+I</i>
Sobre	Deliberar, hablar, informar	<i>Deliberare + IN/SU, Parlare+ DI/SU, informare + DI/SU</i>

TABLA 1. Verbos preposicionales en español y en italiano

En la tabla que aparece a continuación (TABLA 2) se recogen todos aquellos verbos de nuestro corpus que pueden ir encabezados por unidades prepositivas distintas.

VERBOS	PREPOSICIONES
Presionar	A/contra/Para
Disponerse	A/Para
Inclinarse	A/Hacia/Por
Contentarse	Con/En + I
Acabar	De/Con/Por/En/Sin
Dudar	Acerca de/De/En/Entre/Sobre
Informar (en italiano seguido por la preposición <i>a</i> puede significar también “atenerse a”)	Acerca de/De/Sobre
Diferenciarse	De/En/Entre
Basarse	En/Sobre
Imponerse	En/Sobre
Participar (en italiano encabezado por la preposición <i>a</i> significa “compartir”.	De/En
Comenzar/Empezar	A+ I/Por/Con
Juzgar	De/Por/Sobre
Preocuparse (en italiano seguido por la preposición <i>di</i> equivale a “encargarse de”.	Con/De/Por

TABLA 2. Verbos que admiten más preposiciones

Verbos del corpus que cambian significado en español y en italiano según la preposición que rigen (TABLA 3.); algún ejemplo:

Pasar	Por/ De/a/sobre	“Me paso por casa de Julieta”. “Las tradiciones pasan de una generación a otra”. “¿Cómo ha podido la Junta pasado sobre un punto de primerísima importancia?”	<i>Passo da casa di Julieta. Le tradizioni si tramandano di generazione in generazione. Come ha potuto la Giunta passare sopra un tema così importante?</i>
Ataviarse	Con/De	“No me gusta salir ataviada con colgantes y pulseras de brillantes”. “En cuanto llegó se vio ataviada de gente”	<i>Non mi piace uscire agghindata di brillante. Non fece in tempo ad arrivare che subito fu circondata dalla gente”.</i>
Desesperarse	Ante/Con/De /Por	“Después de muchos años la madre de Jorge desesperaba de volver a abrazar al hijo desaparecido”. “Me desespero con/por el retraso de los trenes italianos”	<i>Dopo molti anni la madre di Jorge perdeva le speranze di riabbracciare il figlio scomparso. Mi dispero per il ritardo dei treni italiani.</i>
Proceder	A+I/De	“La Comisión Académica procedió a entregar los títulos”. “Los alumnos de inglés proceden de Dublín”.	<i>La Commissione Accademica procedette alla consegna dei titoli. Gli studenti inglesi arrivano/provengono da Dublino.</i>

TABLA 3. Contrastes y cambios de significados

En algunos casos el contraste entre ambas lenguas es evidente, además algunos verbos sufren cambio semántico dependiendo de la preposición que rigen, por ejemplo: “dudar de” y “dudar en”. Otros verbos, como “enfrentarse a”, “bastar (con)”, “contactar con”, “responder a”, en italiano omiten la preposición a favor de un complemento objeto directo o de un infinitivo. Este tipo de clasificación según la preposición que rigen resulta útil a la hora de llevar dichas estructuras preposicionales al aula de E/LE.

Además, señalemos que algunos verbos como *hablar*, *tratar*, *ataviarse*, *ponerse de acuerdo*, *sobresaltarse*, etc. pueden aparecer seguidos de preposiciones diferentes según la intención del hablante y el contexto comunicativo. De nuestra clasificación se desprende también que en italiano algunos verbos pueden admitir con frecuencia las preposiciones *a/di*, *a/in*, *a/per*, *a/su*, *da/di*, *di/per*; en estos casos el cambio de

significado depende siempre del contexto en que se utilizan, no obstante la elección de una o de otra en la mayoría de los casos se remonta a un uso puramente estilístico.

En español, el número de verbos que rigen más preposiciones se limita a unos pocos casos y, generalmente, las preposiciones que en algunos casos son sinónimas son *a/para, a/por, de/por, en/por, para/por* (Luque Toro, 2005).

ANEXO 2

**CORPUS DE VERBOS PREPOSICIONALES ANALIZADOS
(ITALIANO/LENGUA EXTRANJERA)**

A continuación proporcionamos los verbos preposicionales que han constituido el corpus escrito a lo largo de nuestra investigación. Para que se pueda entender el contraste entre los dos idiomas añadimos la traducción de los mismos.

ACTIVIDAD 1

<i>Amettere di</i>	Admitir ø/ inf
<i>Dichiarare di</i>	Declarar +inf
<i>Chiedere di</i>	Preguntar por/pedir ø
<i>Immaginare di</i>	Imaginar+inf
<i>Rifiutare(si) di</i>	Negarse a
<i>Decidere di</i>	Decidirse a
<i>Cercare di</i>	Intentar +inf
<i>Indagare su</i>	Investigar
<i>Consentire di</i>	Permitir+inf
<i>Rischiare di</i>	Correr el riesgo de
<i>Preoccuparsi di</i>	Preocuparse por/encargarse de
<i>Credere di/Credere+Inf.</i>	Creer en/ inf
<i>Giurare di</i>	Jurar+inf
<i>Pensare di/a</i>	Pensar en/inf
<i>Sapere di</i>	Saber+inf
<i>Persuadersi a</i>	Decidirse a/ convencerse de
<i>Accontentarsi di</i>	Contentarse con
<i>Accingersi a</i>	Prepararse para
<i>Aspirare a</i>	Aspirar a
<i>Interessarsi a</i>	Interesarle algo a alguien
<i>Tender a</i>	Tender a
<i>Reagire a+art</i>	Reaccionar a
<i>Impuntarsi in/su</i>	Obstinarse en/aferrarse a
<i>Partecipare a</i>	Participar en/de
<i>Nuocere a+art</i>	Perjudicar (a)
<i>Affidarsi a</i>	Confiar en
<i>Fare da qcs</i>	Hacer de algo
<i>Dissentire da</i>	Disentir de algo/alguien en algo
<i>Dare da+inf</i>	Dar de
<i>Liberarsi da+art</i>	Librarse de
<i>Partire da</i>	Partir de
<i>Staccarsi da qlcs o qlc</i>	Separarse de

<i>Passare da qlc</i>	Pasar por
<i>Sperare in</i>	Esperar/ confiar en
<i>Arrivare in</i>	Llegar a
<i>Essere abile in+art/a</i>	Ser capaz de
<i>Accanirsi in</i>	Obstinarse en
<i>Sprofondare in</i>	Caer en
<i>Impegnarsi in+art</i>	Comprometerse a
<i>Rimanere in+art</i>	Quedar+cantidad
<i>Confidare in+art</i>	Confiar en
<i>Uscire per</i>	Salir por
<i>Avvilirsi per</i>	Desmoralizarse por
<i>Litigare per</i>	Discutir por
<i>Rimanere+adj+per</i>	Quedarse +adj
<i>Giustificarsi per</i>	Justificarse de
<i>Pregare per</i>	Rezar por
<i>Spaventar(si) per</i>	Asustarse de/con/por
<i>Chinarsi per+inf</i>	Agacharsa para+inf
<i>Conformarsi a</i>	Adaptarse a
<i>Ricompensare qlc+per qlcs</i>	Recompensar a alguien por algo
<i>Fissarsi su qcs</i>	Fijarse en
<i>Rialzarsi da+art</i>	Supercar
<i>Impegnarsi in+art</i>	Dedicarse a
<i>Appoggiare qualcuno in+art</i>	Apoyar a alguien en
<i>Iscriversi a+ qcs</i>	Inscribirse en algo
<i>Affidarsi a+qcn/qcs</i>	Confiar en
<i>Aggirarsi su+quantità</i>	Girar en torno a
<i>Dilettarsi di/a</i>	Deleitarse/disfrutar con
<i>Dimettersi da+art</i>	Dimitir de
<i>Scontrarsi con</i>	Chocar contra
<i>Alinearmi a+art</i>	Armonizar con
<i>Sorvolare su+art</i>	Omitir
<i>Indagare su+art</i>	Investigar
<i>Basarsi su</i>	Basarse en
<i>Scivolare su+art</i>	Resbalar con/en
<i>Battere su</i>	Insister en
<i>Publicare su</i>	Publicar en
<i>Contare su</i>	Contar con
<i>Risparmiare su</i>	Ahorrar en
<i>Puntare su</i>	Apostar por/contar con
<i>Concentrarsi su</i>	Concentrarse en
<i>Scommettere su</i>	Apostar por
<i>Rovistare in+art</i>	Buscar en/hurgar en

Actividad 2

<i>Occuparsi di</i>	Encargarse de
<i>Rifiutarsi di</i>	Negarse a
<i>Mancare di</i>	Faltar al
<i>Astenersi da</i>	Abstenerse de
<i>Diffidare da</i>	Deconfiar de
<i>Distinguersi da+art</i>	Distinguirse de
<i>Dipendere da</i>	Depender de
<i>Credere a</i>	Creer en
<i>Ostinarsi a</i>	Empeñarse en
<i>Fare attenzione a</i>	Tener cuidado con
<i>Mettere fine a</i>	Acabar con
<i>Contattare q/c</i>	Contactar con
<i>Conatare su q/c/qcs</i>	Contar con
<i>Compire con</i>	Cumplir con
<i>Accontentarsi di</i>	Conformarse con/accontentarse de
<i>Sognare di</i>	Soñar con
<i>Chiedere di qcs/qcn</i>	Preguntar por/pedir a alguien algo
<i>Mancare di qcs</i>	Faltar de
<i>Allontanarsi da+art</i>	Alejarse de
<i>Pensare di/a</i>	Pensare en/pensar +inf

ANEXO 3

ACTIVIDADES PROPUESTAS A LOS INFORMANTES ITALÓFONOS

Por lo que se refiere a la recogida de datos, hemos optado por un estudio transversal conducido en tiempo real porque nos hemos interesado en un determinado estadio de la interlengua de nuestros informantes. Para la obtención de los datos hemos escogido varias tareas de la expresión escrita, como por ejemplo, textos que han de completarse con las preposiciones adecuadas (**Actividad 1** y **Actividad 2**) y actividades de elección múltiple (**Actividad 3**). En concreto, hemos utilizado un abanico de posibilidades distintas para la compilación del corpus objeto de estudio con el objetivo de que este resultara fiable. Por último, los informantes seleccionados han participado de forma voluntaria en la realización de la investigación. Las tareas les han sido enviadas por correo electrónico, en cuyo texto aparecían también las oportunas indicaciones para que cada informante pudiera trabajar autónomamente. Además, les hemos solicitado que no utilizaran ningún tipo de material o herramienta de apoyo (diccionarios, manuales, gramáticas, Internet, etc.), de manera que emplearan sus propias estrategias para la superación de las dificultades comunicativas. Precisemos que los discentes desconocían el propósito de la recopilación de los datos.

El orden de las tres tareas no ha sido casual, dejamos la actividad más difícil en segunda posición tras el texto caracterizado por espacio en blanco y el ejercicio de selección múltiple. Distribuir las dificultades según este criterio evita cansar a los informantes. En la elaboración de todas las actividades han sido seleccionadas construcciones preposicionales que se ajustaran al nivel avanzado de los informantes; hemos optado por verbos pronominales y no pronominales, verbos que representaban un verdadero contraste entre el español y el italiano y finalmente verbos que no necesitaban alguna preposición en español pero sí en italiano.

A continuación se incluyen las actividades desarrolladas en orden de aparición (Actividad 1, Actividad 2 y Actividad 3).

Nivel:

Edad:

¿Dónde has aprendido español?

Otros idiomas:

(1) Añade la preposición correcta. ¡Cuidado no siempre es necesaria!

Los últimos pescadores⁶³

José Miguel Martínez comparte ____ los últimos minutos de la noche ____ decenas de jubilados que se ejercitan ____ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca ____ los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado ____ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán ____ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan ____ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban ____ la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo a bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta ____ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce ____ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae ____ picado: la flota dedicada ____ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó ____ las 7.602 ____ 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde ____ un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó ____ el informe Empleo a bordo, encargado ____ la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero ____ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan ____ unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen ____ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

Nivel:

Edad:

¿Dónde has aprendido español?

Otros idiomas:

⁶³ Textos original disponible en

http://politica.elpais.com/politica/2014/12/12/actualidad/1418397993_542613.html

(2) Completa los espacios en blanco con las preposiciones que te parecen correctas

1. El coche me salió _____ diez mil euros.
2. No debes preocuparte _____ cosas inútiles.
3. Estábamos _____ comer cuando alguien llamó al móvil.
4. Me sobresalté _____ el ruido de anoche.
5. Llevo horas preparándome _____ salir esta noche.
6. Estudiar bien basta _____ superar el examen.
7. Juan está _____ llegar.
8. Mi tía Luisa vino a saludarnos y acabó _____ quedarse toda la tarde.
9. No me fijó _____ las palabras de Luis, fue por eso que me equivoqué.
10. El Presidente de la Comunidad todavía debe deliberar _____ el presupuesto.
11. Han presionado _____ nuestros amigos Paco y Jorge para que organicen la fiesta en un día.
12. Mis esperanzas se cifran _____ terminar el Doctorado.
13. Te has puesto de acuerdo _____ el precio del piso.
14. Infórmame _____ los movimientos de mi hija.
15. Es difícil que los niños se contenten _____ un solo juguete.
16. El coche dispone _____ aire acondicionado.
17. No me gusta salir ataviada _____ collares y anillos.
18. Me quedé dormido tres horas porque mi madre no se preocupó _____ llamarme.
19. Desesperarse _____ sus palabras no merece la pena.
20. Me inclino _____ pensar que se recuperará muy pronto.
21. La Profesora exige _____ sus estudiantes, conocer toda la literatura española.
22. El juez se dispone _____ defender los presos.
23. Ha decidido basar su discurso _____ la programación electrónica.
24. A Juan le gusta inmiscuirse _____ asuntos que no son los suyos.
25. Tuve que renunciar _____ los exámenes por trabajo.
26. Siempre pasan _____ casa de Julia antes de irse.

Ejercicio de selección múltiple. Elige la preposición correcta

Nivel:

Edad:

¿Dónde has aprendido español?

Otros idiomas:

1. El 40 por ciento de la población se _____ la agricultura.
2. La esposa del senador se _____ que entraran en la habitación de su marido.
3. No volveré a hablar con él. Me _____ respeto unas cuantas veces.
4. Tiene que _____ la política.
5. ¿Os _____ cuando a Miguel se le rompió el coche en medio de la carretera?
6. Se _____ su familia por trabajo.
7. Es fundamental _____ la verdadera amistad _____ la falsa.
8. _____ experiencia en el sector económico.
9. Después de lo ocurrido María _____ los vecinos.
10. Sigo _____ mundo mejor.
11. _____ la existencia de fuerzas sobrenaturales
12. Ha estado _____ su novia todo el día y solo lleva dos días sin verla.
13. Me _____ terminar el trabajo un día antes de la entrega.
14. ¿Te has _____ que me has contestado mal delante de nuestros invitados?
15. El nuevo profesor de Química _____ un número increíble de publicaciones científicas.
16. Si necesitas ayuda durante tu estancia en París no dudes en _____ María y Nieves.
17. Siempre podrás _____ tu hermana. Ella te quiere.
18. He _____ José Miguel a un compañero suyo de trabajo y, me ha dicho que lleva una semana sin verlo.
19. ¿Has _____ tus deberes? Tienes que terminarlos ya.
20. Me he despertado de repente, he _____ un monstruo verde que quería matarme.
21. Se _____ pagar la hipoteca.
22. Mi madre intentó _____ hablar con Juan, pero sin resultado.
23. Date prisa _____ arreglarte o llegaremos tarde.
24. Me gusta sintonizar _____ varias emisoras españolas.

Dedica a	Dedican en	Dedican por
Negó a	Negó	Negó con
Faltó de	Faltó al	Faltó por
Abstenerse con	Abstenerse a	Abstenerse de
Acordáis	Acordáis de	Acordáis con
Alejo con	Alejo a	Alejo de
Diferenciar/por	Diferenciar/a	Diferenciar/de
Carecer en	Carecer de	Carecer con
Desconfiar en	Desconfiar por	Desconfiar de
Confiando hacia	Confiando por	Confiando en
Creo a	Creo hacia	Creo en
Pensando a	Pensando por	Pensando en
Empeñe a	Empeñe por	Empeñe en
Fijado por	Fijado con	Fijado en
Cuenta de	Cuenta con	Cuenta por
Contactar a	Contactar con	Contactar
Contar sobre	Contar en	Contar con
Preguntado por	Preguntado a	Preguntado
Cumplido	Cumplido por	Cumplido con
Soñado a	Soñado	Soñado con
Decidió a	Decidió con	Decidió
De	0	Por
En	A	Con
Sobre	0	Con

ANEXO 4

ACTIVIDADES PROPUESTAS A LOS INFORMANTES HISPANOHABLANTES

Por lo que se refiere a los aprendientes de italiano como lengua extranjera hemos pensado en dos actividades, en concreto una serie de frases que tenían que rellenar con la preposición que les correspondiese. Recordemos que hemos elegido unos verbos preposicionales concretos, en particular los que rigen las preposiciones: *di, a, da, in, con, per, su*. Precisemos que estas unidades prepositivas son las que generan un mayor grado de dificultad en el proceso de aprendizaje de estudiantes españoles aprendientes de italianos. A continuación se incluyen las tareas respectivamente llamadas Actividad 1 y Actividad 2. En esta última actividad hemos decidido trabajar la mayoría de los verbos preposicionales que proporcionamos a los estudiantes italófonos en la Actividad 3.

Hemos optados por una serie de frases porque era la forma más rentable de practicar las preposiciones escogidas.

ACTIVIDAD 1: Hemos proporcionado a nuestros informantes una serie de frases en las que se les daba el verbo sin unidad prepositiva

Università/Centro di studio _____

Corso _____ Età _____

Lingue straniere parlate _____

1. Ammetto ____ essere stata precipitosa ma ti dimostrerò ____ aver agito bene.
2. Dichiaro ____ essere innocente tutte le volte che glielo domandano.
3. Gli hai chiesto ____ partecipare alla festa?
4. Immaginavo ____ andare a Parigi per Natale.
5. Il segretario della scuola si rifiutò ____ collaborare con il corpo docente.
6. Abbiamo appena deciso ____ andare in vacanza a Venezia.
7. Cercate ____ stare attenti durante la spiegazione, commetterete meno errori.
8. È un periodo di crisi per l'Italia. Molti politici sono stati indagati ____ truffe ai danni dello Stato.
9. Quando i miei genitori non ci sono, mia sorella Laura non mi consente ____ fare tardi il sabato sera.
10. Che tristezza approfittare ____ persone in difficoltà per raggiungere il potere.
11. Rischia ____ perdere tutto quello che ha guadagnato ____ anni di duro lavoro. Il gioco d'azzardo genera dipendenza.
12. Mi preoccupo ____ te e ____ scelte che fai. Non voglio vederti soffrire.
13. Se credi ____ essere indispensabile per la nostra azienda, ti sbagli di grosso.
14. Sono molte le persone arrestate che giurano ____ non avere nessuna responsabilità nei reati dell'accusa.

15. Penso ____ andare al mare l'estate prossima.
16. Ho saputo ____ accaduto attraverso i giornali.
17. La nostra squadra pensa solo ____ vincere il campionato.
18. Si è persuasa ____ cambiare i mobili di tutta casa.
19. Dopo una lunga chiacchierata si persuase ____ aver ragione.
20. Si accontentò ____ una festa di compleanno senza torta.
21. Dopo aver vissuto per anni a Roma, si accinge ____ cambiare città.
22. Ha messo ____ disposizione la sua casa dando un tetto ai terremotati.
23. Aspirare ____ una posizione di rilievo è il desiderio di tutti.
24. Non appena mi resi conto che si interessava solo ____ miei soldi, decisi di non vederla più.
25. Tende ____ commettere sempre gli stessi errori. Non cambierà mai ne sono convinto.
26. Il cane che hanno investito non reagisce ____ stimoli.
27. Penso spesso ____ quelle persone che ogni giorno rovistano ____ bidoni della spazzatura.
28. Si è imputato ____ credere a quell'estranea ed è deciso ____ non cambiare idea.
29. Ho partecipato ____ congresso di filología spagnola.
30. Il fumo nuoce gravemente ____ salute di chi ti sta attorno.
31. Mi affido ____ miei genitori nei momento difficili.
32. Facevano ____ palo quando avvenne la rapina al museo romano.
33. Devi dissentire ____ coloro che ti impongono la loro opinione.
34. Ho la casa a soqquadro, e come se non bastasse ho ____ ordinare anche il garage.
35. Quasi tutti i pomeriggi do ____ mangiare agli animali del canile vicino casa mia.
36. Se riesci a liberarti ____ faccende di casa, possiamo fare un giro in centro.
37. È partita ____ conclusioni per risalire alla verità.
38. Bisogna staccarsi ____ pregiudizi e imparare a guardare le cose con occhi diversi.
39. Perché non passi ____ Gianni questo pomeriggio? Sono sicura che ha voglia di vederti.
40. Speravo ____ sua buona fede en ella sua riservatezza.
41. Sono arrivata ____ classe a lezione cominciata.
42. È abile ____ convincere la gente anche quando ha torto.
43. È giusto accanirsi ____ amore se le cose vanno male da tempo?
44. Dopo l'incidente sprofondò ____ una grave depressione.
45. Impegnarsi ____ quello che ci fa stare bene è una buona terapia di vita.
46. Siamo rimasti ____ otto a seguire la lezione di italiano.
47. Per questo lavoro confido ____ tue capacità.
48. Sono uscita di fretta ____ fare la spesa.
49. Non avviliti ____ l'ennesima bocciatura all'esame di chimica. Ce la farai!
50. Litigano ____ quel posto di lavoro tanto ambito.
51. Siamo rimasti sbalorditi ____ le sue parole.
52. Devi giustificarti ____ la mancanza commessa verso Paolo.
53. Sarebbe bene pregare ____ le persone in difficoltà.
54. Laura si spaventa ____ niente.
55. Mi sono chinata ____ allacciarmi le scarpe quando sentí un dolore alla schiena.
56. È stato ricompensato ____ la sua onestà.
57. È difficile conformarsi ____ usi e costumi nuovi.
58. Spesso mi fisso ____ idee assurde.
59. Si rialzarono ____ depressione dopo una lunga terapia.

60. Impegnamoci _____ la raccolta di nuovi finanziamenti scolastici.
61. Ci siamo rivolti alle forze dell'ordine, speravamo ci appoggiassero _____ ricerche.
62. Iscrivere _____ nuovi corsi è un modo per migliorare la propria preparazione.
63. Ci affidavano _____ zie in assenza dei genitori.
64. I sospetti si aggirano _____ un gruppo di ragazzi a bordo di un'utilitaria.
65. Quando ho tempo mi diletto _____ disegno plastico.
66. Il sindaco si è dimesso _____ carica di primo cittadino per reati di truffa.
67. In aeroporto persi il biglietto scontrandomi _____ uno sconosciuto.
68. A seguito del trasferimento, dovetti allinearli _____ tutti i miei colleghi.
69. Capisco il tuo rammarico, ti consiglio di sorvolare _____ certi argomenti se non vuoi continuare a discuterci sopra.
70. Nonostante il caso si sia chiuso un anno fa, i genitori della vittima continuano ad indagare _____ potenziali colpevoli.
71. Il suo giudizio si basa solo _____ delle coincidenze, non c'è nulla di concreto nelle sue affermazioni.
72. Dovrebbero apporre un cartello che indichi "Attenzione pavimento scivoloso". Scivolare _____ un pavimento bagnato può avere delle gravi conseguenze.
73. Le persone insistenti battono sempre _____ stessi argomenti affinché qualcuno gli dia ragione.
74. Mi hanno consigliato di pubblicare _____ una rivista autorevole la mia tesi.
75. Conto _____ di te per le vacanze estive.
76. In tempi di crisi le famiglie risparmiano _____ tutto.
77. Durante il convegno punto _____ tua collaborazione.
78. Concentrati _____ tuo lavoro invece di andarci in giro tutti i giorni.
79. Scommetto _____ Marco, ha le carte in regola per diventare Presidente.

ACTIVIDAD 2: Hemos proporcionado a los alumnos/as una serie de frases con espacios en blanco. A diferencia de la Actividad 1, en esta tenían que conjugar también el verbo según el modo, el tiempo y la persona adecuada

1. Sono ormai anni che Giorgio e Laura _____ di investimenti finanziari. (OCCUPARSI ...)
2. Il 20 per cento degli italiani _____ pagare le tasse perché non arriva a fine mese. (RIFIUTARSI ...)
3. Mi hai ferito. Non avrei mai creduto che mi _____ rispetto così. (MANCARE ...)
4. Ve lo dico subito. Dopo la presentazione _____ qualsiasi commento. Non insistete. (ASTENERSI ...)
5. _____ persone che nella vita non fanno altro che vantarsi delle loro ricchezze. Non è tutto oro quello che luccica! (DIFFIDARE ...)
6. È bene _____ massa per ottenere meriti e riconoscenze. (DISTINGUERSI ...)
7. È triste leggere il giornale tutte le mattine e vedere che sempre più giovani sono costretti a _____ loro genitori. (DIPENDERE ...)
8. Non _____ miei occhi. Stanno svaligiando la banca in pieno giorno. (CREDERE ...)
9. Ha torto spacciato non ci sono dubbi, eppure _____ negare l'evidenza. (OSTINARSI ...)
10. Gliel'ho ripetuto mille volte di _____ macchine prima di attraversare. (FARE ATTENZIONE ...)
11. Ho deciso di _____ nostra amicizia. Sei una persona falsa e bugiarda. (METTERE FINE ...)

12. Devo _____ Mario prima che venga será, dobbiamo fare la spesa. (CONTATTARE ...)
13. È sempre bello sapere di poter _____ te. (CONTARE...)
14. Ho _____ il mio dovere, adesso posso anche riposarmi. (COMPIERE...)
15. Non bisogna mai accontentarsi _____ quello che troviamo. È necesario impegnarsi per fare sempre meglio. (ACCONTENTARSI ...)
16. Da bambina sognavo _____ una casa grande e con un giardino enorme. (SOGNARE ...)
17. I tuoi amici continuano _____ Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)
18. Nonostante manca _____ esperienza riesce a svolgere il suo lavoro con grande professionalità. (MANCARE ...)
19. Si è allontanato _____ famiglia per motivi di lavoro. (ALLONTANARSI ...)
20. Non _____ avere la benchè minima possibilità. (PENSARE ...) perchè _____ che ci siano molti più candidati di quello che immaginavo. (CREDERE ...)

ANEXO 5

**CORPUS DE ERRORES EN LOS INFORMANTES ITALÓFONOS
APRENDIENTES DE E/LE**

A continuación incluimos nuestra recopilación de errores. Precisemos que hemos centrado nuestra atención exclusivamente en los errores que afectan a la combinatoria <verbo + preposición>, sin considerar otros tipos de faltas (sintácticas, ortográficas, etc.). De las tres actividades, por cada informante incluiremos solo la Actividad 1 así como nos las han enviado (en original). De los demás ejercicios, en cambio, se incluye una clasificación de tipo descriptivo-lingüístico de los errores detectados a lo largo de nuestra investigación. Por último, precisemos que algunos errores irán repitiéndose a lo largo del trabajo.

Perfil del informante 1	
Edad	23
Sexo	Femenino
Universidad	Verona
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés/Alemán

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores⁶⁴

⁶⁴ http://politica.elpais.com/politica/2014/12/12/actualidad/1418397993_542613.html

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Interferencia⁶⁵

- 1) “Me {sobresalté por} el ruido de anoche”.
- 2) “Es difícil que los niños {se contenten de} un solo juguete”.
- 3) “{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena”.

Errores de Selección Falsa

- 4) “Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó en} quedarse toda la tarde”.
- 5) “No me {fijo con} las palabras de Luis, fue por eso que me equivoqué”.
- 6) “El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar con} el presupuesto”.
- 7) “Te has {puesto de acuerdo con} el precio del piso”.
- 8) “Me quedé dormido tres horas porque mi madre no {se preocupó en} llamarme”.
- 9) “La Profesora {exige para} sus estudiantes, conocer toda la literatura española”.
- 10) “El juez {se dispone de} defender los presos”.
- 11) “No me gusta salir {ataviada con} collares y anillos”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Error de selección falsa

- 12) “El 40% de la población se {dedica en} la agricultura.
- 13) “{Creo a} la existencia de fuerzas sobrenaturales”.
- 14) “Me {empeñé por} terminar el trabajo un día antes de la fecha límite”.
- 15) “Si necesitas ayuda durante tu estancia en París no dudes en {contactar a} María y Nieves”.

Error de omisión⁶⁶

- 16) “La abuela se {niega Ø} abrir la puerta.

⁶⁵ Señalamos desde el principio que los errores de Interferencia tienen una doble interpretación, según el criterio que tomamos como punto de partida. En efecto, constatamos que este tipo de error se puede considerar incluso de **Selección Falsa**, porque son el producto de una elección errónea del aprendiente. Los errores de Interferencia se incluyen en una clasificación más amplia, a saber, **errores de Interlengua**.

⁶⁶ Estamos convencidos de que estos errores tienen doble interpretación según los dos criterios adoptados en nuestra investigación, desde la perspectiva descriptivo- lingüístico se clasifican como **errores de Omisión**, sin embargo según el criterio etiológico pueden ser errores de **Simplificación**. De hecho, tanto los primeros como los segundos se reducen a la omisión o simplificación de un morfema de la L2.

- 17) “Os {acordáis Ø} cuando a Miguel se le rompió el coche en medio de la carretera”.

Error de interferencia

- 18) “No volverá a hablar con él. Me {faltó de} respeto unas cuantas veces”.
- 19) “Date {prisa a} arreglarte o llegaremos tarde”.
- 20) “Me gusta {sintonizar sobre} emisoras españolas”.

Perfil del informante 2	
Edad	24
Sexo	Femenino
Universidad	Palermo
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

José Miguel Martínez comparte los últimos minutos de la noche __con__ decenas de jubilados que se ejercitan __en__ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca ____ los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado **por** gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán **de** melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan ____ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban **en** la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo **a** bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta **a** un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce **en** el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae **en** picado: la flota dedicada **a** artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó **a** las 7.602 **del** 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde **a** un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó **en** el informe Empleo a bordo, encargado **a** la consultora Abay Analistas. La técnico incide primero **en** cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan **a** unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen _____ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

En los textos que el informante ha tenido que rellenar se señalan dos errores, debidos probablemente a falta de atención o de interferencia; señalamos un error de adición y un error de interferencia de la lengua materna.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Selección Falsa

- 21) "El coche me {salió a} diez mil euros".
- 22) "Estábamos {al punto de} comer cuando alguien llamó al móvil⁶⁷".
- 23) "Me {sobresalté por} el ruido de anoche".
- 24) "Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó de} quedarse toda la tarde".
- 25) "No me gusta salir {ataviada en} collares y anillos".
- 26) "Me quedé dormido tres horas porque mi madre no {se preocupó a} llamarme.
- 27) "El juez {se dispone en} defender los presos".
- 28) "Te has {puesto de acuerdo con} el precio del piso".

Errores de Omisión

- 29) "El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto".

Errores de Interferencia

- 30) "El coche {dispone del} aire acondicionado.
- 31) "{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena.

⁶⁷ En esta frase el informante ha optado por la locución prepositiva *a punto de* en lugar de poner la preposición *para*. Siendo nuestro propósito analizar la combinatoria <verbo + preposición>, clasificamos el error como **Selección Falsa**.

32) “La Profesora {exige de} sus estudiantes, conocer toda la literatura española”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Interferencia

33) “No volveré a hablar con él. Me {faltó de} respeto unas cuantas veces”.

34) “Me gusta {sintonizar sobre} varias emisoras españolas”.

Errores de Omisión

35) “¿Os {acordáisØ} cuando a Miguel se le rompió el coche en medio de la carretera?”

36) “¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.

Errores de Selección Falsa

37) “Después de lo ocurrido María {desconfía en} los vecinos”.

38) “{Se decidió con} pagar la hipoteca”.

Perfil del informante 3	
Edad	21
Sexo	Femenino
Universidad	Udine
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés/ Alemán

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada.

Los últimos pescadores

La flota dedicada a la pesca artesanal desciende un 25% en siete años

Solo quedan ya poco más de 7.600 embarcaciones de este tipo en España

José Miguel Martínez comparte _a_ los últimos minutos de la noche _con_ decenas de jubilados que se ejercitan _en_ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca _los_ 46 caballos que empujan su

barco y deja atrás un skyline perfilado por gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán ___/___ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan a las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban en la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo a bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta con un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce en el resto de

España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae a picado: la flota dedicada a artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó a las 7.602 en 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde a un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó en el informe Empleo a bordo, encargado por la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero en cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan con unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen ___/___ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

De los textos se desprenden diferentes errores, señalamos: **errores de adición, errores de selección falsa y errores de omisión.**

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Selección Falsa

- 39) "{Me sobresalté por} el ruido de anoche".
- 40) "Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó con} quedarse toda la tarde".
- 41) "No me gusta salir {ataviada por} collares y anillos".
- 42) "Me quedé dormido tres horas porque mi madre no {se preocupó por} llamarme".
- 43) "{Me inclino en} pensar que se recuperará muy pronto".
- 44) "El juez se {dispone en} defender los presos.

45) “Te has {puesto de acuerdo por} el precio del piso”.

Errores de Omisión

46) “El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto”.

47) “El coche me {salió Ø} diez mil euros”.

Errores de Interferencia

48) “Es difícil que los niños {se contenten de} un solo juguete.

49) “{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Selección Falsa

50) “No volveré a hablar con él. Me {faltó de} respeto unas cuantas veces”.

51) “Después de lo ocurrido María {desconfía en} los vecinos”.

52) “{Se decidió con} pagar la hipoteca.

Errores de Omisión

53) “¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.

Errores de Interferencia

54) “Me gusta {sintonizar sobre} varias emisoras españolas”.

Perfil del informante 4	
Edad	25
Sexo	Femenino
Universidad	L’Orientale di Napoli
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés/ Árabe/Turco

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

La flota dedicada a la pesca artesanal desciende un 25% en siete años

Solo quedan ya poco más de 7.600 embarcaciones de este tipo en España

José Miguel Martínez comparte en los últimos minutos de la noche con decenas de jubilados que se ejercitan en el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca a los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado a gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán de melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban a la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo _____ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta con un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce en el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae en picado: la flota dedicada a las _____ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó a las 7.602 en 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde a un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó en el informe Empleo a bordo, encargado a la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero _____ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan con unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen en la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

En el texto destacamos: en amarillo errores de adición, errores de selección falsa, errores de omisión.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Selección Falsa

- 55) “No debes {preocuparte de} las cosas inútiles”.
- 56) “Llevo horas {preparándome a} salir esta noche”.
- 57) “Estudiar bien {basta a} superar el examen”.
- 58) “Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó de} quedarse toda la tarde”.
- 59) “El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar de} el presupuesto”.
- 60) Te has *puesto de acuerdo con el precio del piso.
- 61) *Infórmame con los movimientos de mi hija.
- 62) Es difícil que los niños *se contenten en un solo juguete.
- 63) *Desesperarse de sus palabras no merece la pena.
- 64) A Juan le gusta *inmiscuirse con asuntos que no son los suyos.
- 65) No me gusta salir *ataviada con collares y anillos.

Errores de Omisión

- 66) El coche me *salió Ø diez mil euros.
- 67) Me sobresalté Ø el ruido de anoche.

Errores de Interferencia

- 68) La Profesora *exige de sus estudiantes, conocer toda la literatura española.
- 69) Siempre *pasan a casa de Julia antes de irse.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Interferencia

- 70) “No volveré a hablar con él. {Me faltó de} respeto unas cuantas veces.
- 71) “Ha estado {pensando a} su novia todo el día y solo lleva dos días sin verla”.
- 72) “{Me empeñé a} terminar el trabajo un día antes de la entrega.
- 73) “Siempre podrás {contar sobre} tu hermana. Ella te quiere.
- 74) “He {preguntado a} José Miguel a un compañero suyo de trabajo y, me ha dicho que lleva una semana sin verlo⁶⁸.”
- 75) “Mi madre {intentó de} hablar con Juan, pero sin resultado”.

Errores de Selección Falsa

- 76) “Sigo {confiando por} mundo mejor.

⁶⁸ Pensemos en un error de Interferencia dialectal. Muchos estudiantes del sud Italia utilizan de forma errónea la preposición *a* como CI.

- 77) “El nuevo profesor de Química {cuenta de} un número increíble de publicaciones científicas.
- 78) “Me he despertado de repente, he {soñado a} un monstruo verde que quería matarme”.
- 79) “Me gusta {sintonizar Ø} varias emisoras españolas”.

Perfil del informante 5	
Edad	21
Sexo	Femenino
Universidad	Verona
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

La flota dedicada a la pesca artesanal desciende un 25% en siete años

Solo quedan ya poco más de 7.600 embarcaciones de este tipo en España

José Miguel Martínez comparte ____ los últimos minutos de la noche con decenas de jubilados que se ejercitan _en____ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca __a__ los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado __de__ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán _en____ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan ____ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban ____ la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo ____ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta _con____ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce _en____ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae _a____ picado: la flota dedicada

__a__ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó __a__ las 7.602 __en__ 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde __a__ un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó __en__ el informe Empleo a bordo, encargado __por__ la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero __cómo__ las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan __unas__ "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen __la__ inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

Se destacan errores de adición, errores de selección falsa y errores de omisión

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Omisión

- 80) "El coche {me salió Ø} diez mil euros".
- 81) "El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto".
- 82) "La Profesora {exige Ø} sus estudiantes, conocer toda la literatura española".

Errores de Selección Falsa

- 83) "Estudiar bien {basta a} superar el examen".
- 84) "Han {presionado con} nuestros amigos Paco y Jorge para que organicen la fiesta en un día".
- 85) "Te has {puesto de acuerdo por} el precio del piso".
- 86) "No me gusta salir {ataviada por} collares y anillos".
- 87) "{Me inclino en} pensar que se recuperará muy pronto".
- 88) "El juez {se dispone por} defender los presos".

Errores de Interferencia

- 89) "Siempre {pasan a} casa de Julia antes de irse.
- 90) "{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena".

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Interferencia

- 91) “No volveré a hablar con él. {Me faltó de} respeto unas cuantas veces”.
- 92) “Ha estado {pensando a} su novia todo el día y solo lleva dos días sin verla”.
- 93) “{Me empené a} terminar el trabajo un día antes de la entrega.
- 94) “Siempre podrás {contar sobre} tu hermana. Ella te quiere”.
- 95) “Mi madre {intentó de} hablar con Juan, pero sin resultado”.

Errores de Selección Falsa

- 96) “Sigo {confiando por} mundo mejor”.
- 97) “El nuevo profesor de Química {cuenta de} un número increíble de publicaciones científicas”.
- 98) “Me he despertado de repente, he {soñado a} un monstruo verde que quería matarme”.
- 99) Me gusta {sintonizar Ø} varias emisoras españolas”.

Perfil del informante 6	
Edad	21
Sexo	Femenino
Universidad	Verona
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

José Miguel Martínez comparte ____ los últimos minutos de la noche con decenas de jubilados que se ejercitan _en____ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca __a__ los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado __de__ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán _en____ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan ____ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban _____ la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo _____ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta _____ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce _____ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae _____ picado: la flota dedicada _____ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó _____ las 7.602 _____ en _____ 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde _____ a _____ un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó _____ el informe Empleo a bordo, encargado _____ por _____ la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero _____ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan _____ unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen _____ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

En el texto anterior se destacan errores de adición, errores de selección fals y errores de omisión.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Omisión

- 100) El coche {me salió Ø} diez mil euros”.
- 101) “El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto”.
- 102) “La Profesora {exige Ø} sus estudiantes, conocer toda la literatura española”.

Errores de Selección Falsa

- 103) “Estudiar bien {basta a} superar el examen”.
- 104) “Han {presionado con} nuestros amigos Paco y Jorge para que organicen la fiesta en un día”.
- 105) “Te has {puesto de acuerdo por} el precio del piso”.

- 106) “No me gusta salir {ataviada por} collares y anillos”.
- 107) “{Me inclino en} pensar que se recuperará muy pronto”.
- 108) “El juez {se dispone por} defender los presos”.

Errores de Interferencia

- 109) “{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena”.
- 110) “Siempre {pasan a} casa de Julia antes de irse”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Interferencia

- 111) “No volveré a hablar con él. Me {faltó de} respeto unas cuantas veces”.
- 112) “Me gusta {sintonizar sobre} varias emisoras españolas”.

Errores de Omisión

- 113) “¿Os {acordáis Ø} cuando a Miguel se le rompió el coche en medio de la carretera?”
- 114) ¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.

Errores de Selección Falsa

- 115) “Después de lo ocurrido María {desconfía en} los vecinos”.
- 116) “{Se decidió con} pagar la hipoteca”.

Perfil del informante	
Edad	21
Sexo	Masculino
Universidad	Verona
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

José Miguel Martínez comparte EN los últimos minutos de la noche ENTRE decenas de jubilados que se ejercitan EN el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca A los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado DE gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán UN melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan EN las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, ElsTabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban EN la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo A bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta CON un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce EN el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae EN picado: la flota dedicada EN artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó A las 7.602 EN 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde A un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó EN el informe Empleo a bordo, encargado DE la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero EN cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan CON unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen LA inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

La mayoría de los errores evidenciados han ocurrido por **selección falsa** del elemento prepositivo; se han detectado incluso **errores de omisión**, de **adición** y de **interferencia**.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta.

Errores de Selección Falsa

- 117) “No debes {preocuparte en} cosas inútiles.
- 118) “{Me sobresalté en} el ruido de anoche”.
- 119) “Llevo horas {preparándome a} salir esta noche”.
- 120) “Estudiar bien {basta que} superar el examen”.
- 121) “Juan {está para} llegar”.
- 122) “Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó de} quedarse toda la tarde”.
- 123) “El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar en} el presupuesto”.
- 124) “{Te has puesto de acuerdo por} el precio del piso”.
- 125) “No me gusta salir {ataviada sin} collares y anillos”.
- 126) “{Desesperarse de} sus palabras no merece la pena”.
- 127) “El juez {se dispone de} defender los presos”.

Errores de Omisión

- 128) “El coche {me salió Ø} diez mil euros”.

Errores de Interferencia

- 129) “{Estábamos a} comer cuando alguien llamó al móvil”.
- 130) “No {me fijo de} las palabras de Luis, fue por eso que me equivoqué”.
- 131) “Es difícil que los niños {se contenten de} un solo juguete”.
- 132) “La Profesora {exige de} sus estudiantes, conocer toda la literatura española”.
- 133) “Ha decidido {basar su discurso sobre} la programación electrónica”.
- 134) “Siempre {pasan a} casa de Julia antes de irse”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Interferencia

- 135) “No volveré a hablar con él. {Me faltó de} respeto unas cuantas veces”.
- 136) “Ha estado {pensando a} su novia todo el día y solo lleva dos días sin verla”.
- 137) “{Me empené a} terminar el trabajo un día antes de la entrega”.
- 138) “Siempre podrás {contar sobre} tu hermana. Ella te quiere”.
- 139) “Mi madre {intentó de} hablar con Juan, pero sin resultado”.

Errores de Selección Falsa

- 140) “Sigo {confiando por} mundo mejor”.
- 141) “El nuevo profesor de Química {cuenta de} un número increíble de publicaciones científicas”.
- 142) “Me he despertado de repente, he {soñado a} un monstruo verde que quería matarme”.

Errores de Omisión

- 143) “Me gusta {sintonizar Ø} varias emisoras españolas.

Perfil del informante 8	
Edad	21
Sexo	Femenino
Universidad	Verona
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

José Miguel Martínez comparte __en__ los últimos minutos de la noche ____decenas de jubilados que se ejercitan __en__ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca ____los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado ____ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán ____ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan ____ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban _____ la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo _____ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta __con__ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce _en_ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae _____ picado: la flota dedicada __de__ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó __a__ las 7.602 _____ de 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde __a__ un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó __en__ el informe Empleo a bordo, encargado _____ la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero __en__ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan __a__ unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen _____ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

De los datos expuestos anteriormente se destacan errores de omisión, errores de adición y errores de selección falsa.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Omisión

- 144) "El coche {me salió Ø} diez mil euros".
- 145) "{Me sobresalté Ø} el ruido de anoche".
- 146) "El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto".
- 147) "No me gusta salir {ataviada Ø} collares y anillos".
- 148) "El juez {se dispone Ø} defender los presos".
- 149) "A Juan le gusta {inmiscuirse Ø} asuntos que no son los suyos.

Errores de Selección falsa

- 150) "No debes {preocuparte de} cosas inútiles".
- 151) "Juan {está por} llegar".

- 152) “Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó con} quedarse toda la tarde”.
- 153) “Mis esperanzas {se cifran a} terminar el Doctorado”.
- 154) “Te has {puesto de acuerdo para} el precio del piso”.

Errores de Interferencia

- 155) “No {me fijo de} las palabras de Luis, fue por eso que me equivoqué”.
- 156) “{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena.
- 157) “La Profesora {exige de} sus estudiantes, conocer toda la literatura española”.
- 158) “Ha decidido {basar su discurso sobre} la programación electrónica.
- 159) “Siempre {pasan a} casa de Julia antes de irse”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Selección Falsa

- 160) “No volveré a hablar con él. {Me faltó de} respeto unas cuantas veces”.
- 161) “Después de lo ocurrido María {desconfía en} los vecinos”.
- 162) “{Se decidió con} pagar la hipoteca”.

Errores de Omisión

- 163) “¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.

Errores de Interferencia

- 164) “Me gusta {sintonizar sobre} varias emisoras españolas”.

Perfil del informante 9	
Edad	26
Sexo	Femenino
Universidad	Udine
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

José Miguel Martínez comparte __//__ los últimos minutos de la noche __CON__ decenas de jubilados que se ejercitan __EN__ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca __CON__ los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado __A__ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán _____ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan __DE__ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban __EN__ la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo __A__ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta __CON__ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce __EN__ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae __DE__ picado: la flota dedicada __A__ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó __A__ las 7.602 __EN__ 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde __A__ un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó __EN__ el informe Empleo a bordo, encargado __POR__ la consultora Abay Analistas. La

técnico incide primero __POR__ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan __A__ unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen __EN__ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

Analizando los errores destacados en el texto, se destacan errores de **Selección Falsa**, errores de **Adición** y, por último **errores de Omisión**.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Omisión

- 165) “El coche me {salió Ø} diez mil euros”.

Errores de Selección Falsa

- 166) “Me {sobresalté con} el ruido de anoche”.
- 167) “Mis esperanzas se {cifran con} terminar el Doctorado”.
- 168) “Te has {puesto de acuerdo con} el precio del piso”.
- 169) “{Desesperarse de} sus palabras no merece la pena”.
- 170) “{Me inclino en} pensar que se recuperará muy pronto”.
- 171) “La Profesora {exige de} sus estudiantes, conocer toda la literatura española”.
- 172) “El juez {se dispone para/de} defender los presos”.
- 173) “No me gusta salir {ataviada con} collares y anillos”.

Errores de Interferencia

- 174) “No debes {preocuparte de} cosas inútiles”.
- 175) “Es difícil que los niños {se contenten de} un solo juguete”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Selección Falsa

- 176) “El 40 por ciento de la población {se dedica en} la agricultura”.
- 177) “La esposa del senador {se negó con} que entraran en la habitación de su marido”.
- 178) “Después de lo ocurrido María {desconfía en}⁶⁹ los vecinos”.
- 179) “¿{Te has fijado con} que me has contestado mal delante de nuestros invitados?”

Errores de Omisión

- 180) “¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.
- 181) “Me gusta {sintonizar Ø} varias emisoras españolas”.

⁶⁹ Aquí detectamos un error de **Hipergeneralización**, en el ejercicio aparecen respectivamente los verbos “confiar” y “desconfiar”, el informante ha deducido de forma errónea que siendo des-confiar el antónimo de confiar, ambos rigieran la preposición “en”.

Errores de Interferencia

182) “No volveré a hablar con él. Me {faltó de} respeto unas cuantas veces”.

183) “{Me empeñé por} terminar el trabajo un día antes de la entrega”.

Perfil del informante 10	
Edad	27
Sexo	Femenino
Universidad	Messina
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Francés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

La flota dedicada a la pesca artesanal descende un 25% en siete años

Solo quedan ya poco más de 7.600 embarcaciones de este tipo en España

José Miguel Martínez comparte__ los últimos minutos de la noche __con__ decenas de jubilados que se ejercitan __en__ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca __los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado __de__ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán _____ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los años cincuenta, hace lustros que no subastan _____ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban __en__ la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo _a__ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta __con__ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce __por__ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae __en__ picado: la flota dedicada __a las__ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que

había en 2006 se pasó ____ a ____ las 7.602 ____ en ____ 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde ____ a un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó ____ en ____ el informe Empleo a bordo, encargado ____ por ____ la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero ____ en ____ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan ____ a ____ unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen ____ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca".

Se destacan mayormente errores de selección falsa, seguidos por algunos errores de Omisión.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Selección Falsa

- 184) "El coche me {salió con} diez mil euros".
- 185) "{Estábamos por comer} cuando alguien llamó al móvil".
- 186) "Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó con} quedarse toda la tarde".
- 187) "Te has puesto de {acuerdo por} el precio del piso".
- 188) "No me gusta salir {ataviada con} collares y anillos".
- 189) "Me quedé dormido tres horas porque mi madre no {se preocupó por} llamarme".
- 190) "{Desesperarse por} sus palabras no merece la pena".
- 191) "La Profesora {exige por/de} sus estudiantes, conocer toda la literatura española".
- 192) "El juez {se dispone de} defender los presos".

Errores de Interferencia

- 193) "Ha decidido {basar su discurso sobre} la programación electrónica".

Errores de Omisión

- 194) "{Me sobresalté Ø} el ruido de anoche".
- 195) "El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto".

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Selección Falsa

- 196) “El 40 por ciento de la población {se dedican en} la agricultura”.

Errores de Interferencia

- 197) “No volveré a hablar con él. {Me faltó de} respeto unas cuantas veces”.

Errores de Omisión

- 198) “¿{Os acordáis Ø} cuando a Miguel se le rompió el coche en medio de la carretera?”
- 199) “¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.
- 200) “{Se decidió Ø} pagar la hipoteca”.
- 201) “Me gusta {sintonizar Ø} varias emisoras españolas”.

Perfil del informante 11	
Edad	26
Sexo	Femenino
Universidad	Messina
Lengua materna	Italiano
Lenguas extranjeras	Español/Inglés

Actividad 1: Texto de tipo periodístico con espacios en blanco. Los alumnos/as deben rellenarlos escogiendo la unidad prepositiva adecuada

Los últimos pescadores

José Miguel Martínez comparte _a_ los últimos minutos de la noche _con_ decenas de jubilados que se ejercitan _en_ el paseo marítimo de Benidorm (Alicante). La brisa de la mañana empieza a intuirse cuando el amanecer invade el puerto y este pescador de 40 años emboca el Mediterráneo desde el puente de mando. Arranca _a_ los 46 caballos que empujan su barco y deja atrás un skyline perfilado _de_ gigantescas moles de hormigón. Como mucho, se alejará tres millas para echar las redes que surtirán _de_ melva y bonito a la lonja de la vecina Altea. En este antiguo pueblo de marineros, conquistado por el turismo desde los

años cincuenta, hace lustros que no subastan __sin__ las capturas. Sin embargo, aquí sobrevive José Miguel, el último pescador artesanal de la ciudad.

La pesca artesanal naufraga

"En Benidorm se ha perdido la tradición porque ha habido mucha oferta de empleo en tierra y la gente se ha ido a lo fácil", sentencia el previsible eslabón final de una antigua saga de marineros, Els Tabarquines. "Nuestros orígenes vienen de la isla de Tabarca", aclara de inmediato. Su padre, tíos, abuelo, y "mucho más atrás", ya faenaban _____ en la costa levantina. "Pero a mis hijos, de 12 y 8 años, no los veo __a__ bordo", reconoce.

La pesca tradicional hace mucho que se enfrenta __en__ un complicado salto generacional en esta ciudad alicantina. Un problema que se reproduce __en__ el resto de España, donde pocos jóvenes toman el relevo de sus mayores. Y la profesión cae __por__ picado: la flota dedicada __a__ artes menores descendió un 25% en solo siete años. De las 10.233 embarcaciones que había en 2006 se pasó __de__ las 7.602 __en__ 2013, según cifras del Ministerio de Agricultura y Alimentación.

"Este declive responde __a__ un cúmulo de factores", subraya Celia Ojeda, responsable del área de Océanos de Greenpeace y que participó __a__ el informe Empleo a bordo, encargado __por__ la consultora Abay Analistas. La técnica incide primero __en__ cómo las autoridades redujeron progresivamente las cuotas de captura del sector en favor de la pesca industrial; segundo, en cómo se les retiraron subvenciones; y, tercero, en cómo estos trabajadores se enfrentan __a__ unas "peores condiciones laborales". Según el estudio, su salario medio se sitúa en los 7.796 euros al año, mucho menos que los 23.020 euros de la pesca no artesanal. "Muchos de los que se fueron a la construcción han tenido que volver al mar, pero existe muy poco relevo generacional", explica. "No consiguen __en__ la inversión necesaria para empezar, para comprarse su propia nave. Al fin y al cabo, un barco es una hipoteca

Se destacan errores de selección falsa y en segundo lugar errores de adición.

Actividad 2: Consiste en una serie de frases que los informantes han de completar con la preposición correcta

Errores de Selección Falsa

- 202) “El coche {me salió en} diez mil euros”.
- 203) “No debes {preocuparte de} cosas inútiles”.
- 204) “{Estábamos por} comer cuando alguien llamó al móvil”.
- 205) “{Me sobresalté a el} ruido de anoche”.
- 206) “Mi tía Luisa vino a saludarnos y {acabó en} quedarse toda la tarde”.
- 207) “Mis esperanzas {se cifran para} terminar el Doctorado”.
- 208) “{Te has puesto de acuerdo por} el precio del piso”.
- 209) “{Me inclino en} pensar que se recuperará muy pronto”.
- 210) “A Juan le gusta {inmiscuirse de asuntos} que no son los suyos”.
- 211) “Siempre {pasan de} casa de Julia antes de irse”.

Errores de Omisión

- 212) “El Presidente de la Comunidad todavía debe {deliberar Ø} el presupuesto”.

Actividad 3: Se trata de un ejercicio de selección múltiple. Los estudiantes han de completar las frases con las preposiciones que correspondan. Tienen tres opciones y solo una es correcta

Errores de Selección Falsa

- 213) “Es fundamental {diferenciar la verdadera amistad por} la falsa”.
- 214) “Después de lo ocurrido María {desconfía por} los vecinos”.
- 215) “Sigo {confiando hacia} un mundo mejor”.
- 216) “{Creo a} la existencia de fuerzas sobrenaturales”.
- 217) “{Me empeñé por} terminar el trabajo un día antes de la entrega”.
- 218) ¿Te has {fijado por} que me has contestado mal delante de nuestros invitados?”
- 219) “El nuevo profesor de Química {cuenta de} un número increíble de publicaciones científicas”.
- 220) “Siempre podrás {contar en} tu hermana. Ella te quiere”.

- 221) “He {preguntado a} José Miguel a un compañero suyo de trabajo y, me ha dicho que lleva una semana sin verlo”.
- 222) “{Date prisa en arreglarte} o llegaremos tarde

Errores de Interferencia

- 223) “No volveré a hablar con él. {Me faltó de} respeto unas cuantas veces”.
- 224) “Me he despertado de repente, he {soñado a} un monstruo verde que quería matarme”.

Errores de Omisión

- 225) “Me gusta {sintonizar Ø} varias emisoras españolas”.
- 226) “¿{Os acordáis Ø} cuando a Miguel se le rompió el coche en medio de la carretera?”
- 227) “¿Has {cumplido Ø} tus deberes? Tienes que terminarlos ya”.

ANEXO 6

CORPUS DE ERRORES PRODUCIDOS POR LOS ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES APRENDIENTES DE ITALIANO

A continuación incluimos las dos actividades (Actividad 1 y Actividad 2) que desarrollaron los informantes hispanohablantes aprendientes de italiano. Recordemos que realizamos dos actividades guiadas para orientar a los estudiantes a que eligieran la preposición adecuada. De las dos tareas, la segunda resulta ser la más interesante porque hemos podido estudiar de cerca una serie de verbos preposicionales que, tanto para los itálofonos como para los hispanófono, resultan de difícil adquisición.

Perfil del informante 1	
Edad	
Sexo	Masculino
Escuela Oficial de Idiomas	Córdoba
Lengua materna	Español
Lenguas extranjeras	Italiano

Actividad 1

Errores de selección falsa

1. *È un periodo di crisi per l'Italia. Molti politici sono stati {indagati di} truffe ai danni dello Stato.*
2. *La nostra squadra {pensa solo di} vincere il campionato.*
3. *Si è {persuasa di} cambiare i mobili di tutta casa.*
4. *Dopo aver vissuto per anni a Roma, {si accinge di} cambiare città.*
5. *{Si è impuntato per} credere a quell'estranea ed è deciso a non cambiare idea.*
6. *Devi {dissentire di} coloro che ti impongono la loro opinione.*
7. *Ho la casa a soqquadro, e come se non bastasse {ho di} ordinare anche il garage.*
8. *Quasi tutti i pomeriggi {do di} mangiare agli animali del canile vicino casa mia.*
9. *Bisogna {staccarsi di} pregiudizi e imparare a guardare le cose con occhi diversi.*
10. *Perchè non {passi di} Gianni questo pomeriggio? Sono sicura che ha voglia di vederti.*
11. *{È abile di} convincere la gente anche quando ha torto.*

12. È giusto {accanirsi del} amore se le cose vanno male da tempo?
13. Sono {uscita di fretta a} fare la spesa.
14. Non {avvilirti a} l'ennesima bocciatura all'esame di chimica. Ce la farai!
15. È difficile {conformarsi per} gli usi e costumi nuovi.
16. Spesso mi {fisso per} idee assurde.
17. Ci siamo rivolti alle forze dell'ordine, speravamo ci {appoggiassero per} le ricerche.
18. {Ci affidavano delle} zie in assenza dei genitori.
19. I sospetti {si aggirano in} un gruppo di ragazzi a bordo di un'utilitaria.
20. Capisco il tuo rammarico, ti consiglio di {sorvolare con} certi argomenti se non vuoi continuare a discuterci sopra.
21. {Scommetto di} Marco, ha le carte in regola per diventare Presidente.

Erroros de omisión

22. Ha {messo Ø} disposizione la sua casa dando un tetto ai terremotati.
23. {Facevano Ø} palo quando avvenne la rapina al museo romano.
24. È {partita Ø} conclusioni per risalire alla verità.
25. {Speravo Ø} sua buona fede en ella sua riservatezza.
26. Siamo {rimasti Ø} otto a seguire la lezione di italiano.
27. {Si rialzarono Ø} depressione dopo una lunga terapia.
28. {Impegnamoci Ø} la raccolta di nuovi finanziamenti scolastici.
29. Le persone insistenti {battono sempre Ø} stessi argomenti affinché qualcuno gli dia ragione.
30. {Conto Ø} di te per le vacanze estive.
31. Il fumo {nuoce gravemente Ø} la salute di chi ti sta attorno.

Erroros de interferencia

32. {Penso spesso in} quelle persone che ogni giorno {rovistano i} bidoni della spazzatura.
33. Ho {partecipato nel} congresso di filología spagnola.
34. Sono {arrivata a} classe a lezione cominciata.
35. {Iscriversi in} nuovi corsi è un modo per migliorare la propria preparazione.
36. Il suo giudizio {si basa solo in} delle coincidenze, non c'è nulla di concreto nelle sue affermazioni.
37. Mi hanno consigliato di {pubblicare in} una rivista autorevole la mia tesi.
38. In tempi di crisi le famiglie {risparmiano in} tutto.

39. Durante il convegno {punto con} la tua collaborazione.
40. {Concentrati in} tuo lavoro invece di andaré in giro tutti i giorni.
41. A seguito del trasferimento, dovetti {allinearli con} tutti i miei colleghi.

Formación errónea⁷⁰

42. Nonostante il caso si sia chiuso un anno fa, i genitori della vittima continuano ad {indagare sulli} potenziali colpevoli.
43. Non appena mi resi conto che {si interessava solo di} miei soldi, decisi di non vederla più.
44. Dovrebbero apporre un cartello che indichi "Attenzione pavimento scivoloso". {Scivolare sul} un pavimento bagnato può avere delle gravi conseguenze.
45. Ho {saputo l' accaduto} attraverso i giornali.
46. Rischia di perdere tutto quello che ha {guadagnato tanti} anni di duro lavoro. Il gioco d'azzardo genera dipendenza.
47. Il sindaco {si è dimesso della} carica di primo cittadino per reati di truffa.

Actividad 2

Errores de Omisión

48. Il 20 per cento degli italiani {si rifiutano Ø} pagare le tasse perchè non arriva a fine mese. (RIFIUTARSI ...)
49. Mi hai ferito. Non avrei mai creduto che {mi manchi Ø} rispetto così. (MANCARE ...)
50. Ve lo dico subito. Dopo la presentazione {mi astengo Ø} qualsiasi commento. Non insistete. ASTENERSI ...)
51. È bene {si distingue Ø} massa per ottenere meriti e riconoscenze. (DISTINGUERSI ...)
52. È triste leggere il giornale tutte le mattine e vedere che sempre più giovani sono costretti a {dipendere Ø} loro genitori. (DIPENDERE ...)
53. Non {credo Ø} miei occhi. Stanno svaligiando la banca in pieno giorno. (CREDERE ...)
54. Ha torto spacciato non ci sono dubbi, eppure {si ostina Ø} negare l'evidenza. (OSTINARSI ...)
55. Gliel'ho ripetuto mille volte di {fare attenzione Ø} macchine prima di attraversare. (FARE ATTENZIONE ...)

⁷⁰ Hemos constatado que los errores de **Formación Errónea** puede determinarse por aplicación incompleta de las reglas, en este sentido y según el criterio etiológico hablamos de **Errores intralingüísticos**.

56. È sempre bello sapere di poter {contare Ø} di te. (CONTARE...) Non bisogna mai {accontentarsi Ø} quello che troviamo. È necesario impegnarsi per fare sempre meglio. (ACCONTENTARSI ...)
57. I tuoi amici continuano a {chiedere Ø} Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)
58. Non {pensavo Ø} avere la benchè minima possibilità. (PENSARE...) perchè credo che ci siano molti più candidati di quello che immaginavo. (CREDERE ...)

Perfil del informante 2	
Edad	48
Sexo	Femenino
Escuela Oficial de Idiomas	Córdoba
Lengua materna	Español
Lenguas extranjeras	Italiano

Actividad 1

Errores de selección falsa

59. Il segretario della scuola {si rifiutò da} collaborare con il corpo docente.
60. Rischia di perdere tutto quello che ha {guadagnato per} anni di duro lavoro. Il gioco d'azzardo genera dipendenza.
61. La nostra squadra {pensa solo di} vincere il campionato.
62. È giusto {accanirsi d'} amore se le cose vanno male da tempo?
63. {Impegnarsi con} quello che ci fa stare bene è una buona terapia di vita.
64. Siamo {rimasti alle} otto a seguire la lezione di italiano.
65. Per questo lavoro {confido alle} tue capacità.

Formación errónea

66. Mi preoccupa di te e {dello} scelte che fai. Non voglio vederti soffrire.
67. Dopo aver vissuto per anni a Roma, {si accinge di} cambiare città.
68. {Penso spesso con} quelle persone che ogni giorno rovistano nei bidoni della spazzatura.
69. Si è imputato a credere a quell'estranea ed è {deciso di} non cambiare idea.
70. {Mi affido dei} miei genitori nei momento difficili.
71. {Speravo della} sua buona fede in ella sua riservatezza.

Errores de Interferencia

72. *Ho {saputo lo} accaduto attraverso i giornali.*
73. *{Si accontentò con} una festa di compleanno senza torta.*
74. *Sono {arrivata alla} classe a lezione cominciata.*

Actividad 2

Errores de selección falsa

75. *Ve lo dico subito. Dopo la presentazione {mi astengo di} qualsiasi commento. Non insistete. (ASTENERSI ...)*
76. *{Diffido delle} persone che nella vita non fanno altro che vantarsi delle loro ricchezze. Non è tutto oro quello che luccica! (DIFFIDARE ...)*

Errores de omisión

77. *Il 20 per cento degli italiani si sono {riferuto Ø} pagare le tasse perchè non arriva a fine mese. (RIFIUTARSI ...)*
78. *Non bisogna mai {accontentarsi Ø} quello che troviamo. È necesario impegnarsi per fare sempre meglio. (ACCONTENTARSI ...)*
79. *È sempre bello sapere di poter {contare Ø} di te. (CONTARE...)*
80. *I tuoi amici continuano a {chiedere Ø} Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)*

Errores de interferencia

81. *Mi hai ferito. Non avrei mai creduto che {mi mancassi il} rispetto così. (MANCARE ...)*
82. *Devo {contattare con} Mario prima che venga sera, dobbiamo fare la spesa. (CONTATTARE ...)*
83. *Da bambina {sognavo con} una casa grande e con un giardino enorme. (SOGNARE ...)*

Formación errónea

84. *È triste leggere il giornale tutte le mattine e vedere che sempre più giovani sono costretti a {dipendere dei} loro genitori. (DIPENDERE ...)*
85. *Non {credo quello che} miei occhi. Stanno svaligiando la banca in pieno giorno. (CREDERE ...)*
86. *Gl'ho ripetuto mille volte di {fare attenzione alla} macchine prima di attraversare. (FARE ATTENZIONE ...)*

87. Nonostante {le manca⁷¹} esperienza riesce a svolgere il suo lavoro con grande professionalità. (MANCARE ...)
88. Non *pensado avere la benchè minima possibilità. (PENSARE ...) perchè *credevo che ci siano molti più candidati di quello che immaginavo. (CREDERE ...)

Perfil del informante 3	
Edad	
Sexo	Masculino
Escuela Oficial de Idiomas	Córdoba
Lengua materna	Español
Lenguas extranjeras	Italiano

Actividad 1

Errores de selección falsa

89. Si è {persuasa di} cambiare i mobili di tutta casa.
90. Non appena mi resi conto che {si interessava solo ai} miei soldi, decisi di non vederla più.
91. Si è impuntato a credere a quell'estranea ed è {deciso di} non cambiare idea.
92. Ho la casa a soqquadro, e come se non bastasse {ho di} ordinare anche il garage.
93. {Speravo dalla} sua buona fede in ella sua riservatezza.
94. Quasi tutti i pomeriggi {do di} mangiare agli animali del canile vicino casa mia.
95. È giusto {accanirsi all'} amore se le cose vanno male da tempo?
96. Per questo lavoro {confido alle} tue capacità.
97. Ci siamo rivolti alle forze dell'ordine, speravamo ci {appoggiassero alle} ricerche.

Errores de interferencia

98. Ho {partecipato nel} congresso di filología spagnola.
99. Devi {dissentire di} coloro che ti impongono la loro opinione.
100. Sono {arrivata a} classe a lezione cominciata.
101. {Impegnarsi a} quello che ci fa stare bene è una buona terapia di vita.
102. Spesso {mi fisso} in idee assurde.

⁷¹ Aquí el informante ha introducido el pronombre indirecto *le* sin centrarse en la preposición adecuada después del verbo.

103. *{Iscriversi nei} nuovi corsi è un modo per migliorare la propria preparazione.*
104. *A seguito del trasferimento, dovetti {allinearmi con} tutti i miei colleghi.*
105. *Mi hanno consigliato di {pubblicare in} una rivista autorevole la mia tesi.*
106. *{Concentrati nel} tuo lavoro invece di andaré in giro tutti i giorni.*
107. *Ho {partecipato nel} congresso di filología spagnola.*

Formación errónea

108. *Se riesci a {liberarti delle} faccende di casa, possiamo fare un giro in centro.*
109. *Il fumo nuoce {gravemente la} salute di chi ti sta attorno.*
110. *Il sindaco {si è dimesso della} carica di primo cittadino per reati di truffa.*

Errores de omisión

111. *{Facevano Ø} palo quando avvenne la rapina al museo romano.*
112. *Siamo {rimasti Ø} otto a seguire la lezione di italiano.*
113. *{Impegnamoci Ø} la raccolta di nuovi finanziamenti scolastici.*
114. *I sospetti {si aggirano Ø} un gruppo di ragazzi a bordo di un'utilitaria.*
115. *In tempi di crisi le famiglie {risparmiano Ø} tutto.*

Actividad 2

Errores de Interferencia

116. *Il 20 per cento degli italiani {si rifiuta a} pagare le tasse perchè non arriva a fine mese. (RIFIUTARSI ...)*
117. *Mi hai ferito. Non avrei mai creduto che {mi mancaresti al} rispetto così. (MANCARE ...)*
118. *Ve lo dico subito. Dopo la presentazione {mi asterrò di} qualsiasi commento. Non insistete. ASTENERSI ...)*
119. *Non {credo i} miei occhi. Stanno svaligiando la banca in pieno giorno. (CREDERE ...)*

Formación Errónea

120. *È bene {distinguersi della} massa per ottenere meriti e riconoscenze. (DISTINGUERSI ...)*
121. *È triste leggere il giornale tutte le mattine e vedere che sempre più giovani sono costretti a {dipendere dei} loro genitori. (DIPENDERE ...)*
122. *{Diffidate delle} persone che nella vita non fanno altro che vantarsi delle loro ricchezze. Non è tutto oro quello che luccica! (DIFFIDARE ...)*

Selección falsa

123. *I tuoi amici continuano a {chiedere a} Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)*

Errores de omisión

124. *Non {penso Ø} avere la benchè minima possibilità. (PENSARE...) perchè credo che ci siano molti più candidati di quello che immaginavo. (CREDERE ...)*

Perfil del informante 4	
Edad	
Sexo	Masculino
Escuela Oficial de Idiomas	Córdoba
Lengua materna	Español
Lenguas extranjeras	Italiano

Actividad 1

Selección falsa

125. *Quando i miei genitori non ci sono, mia sorella Laura non {mi consente da} fare tardi il sabato sera.*
126. *Che tristezza {approfittare con} persone in difficoltà per raggiungere il potere.*
127. *{Rischia da} perderé tutto quello che ha guadagnato per anni di lavoro.*
128. *{Mi preoccupa di} te e per le scelte che fai.*
129. *Ho {saputo sull'} accaduto attraverso i giornali.*
130. *La nostra squadra {pensa solo di} vincere il campionato.*
131. *{Si è persuasa di} cambiarsi i mobili di tutta la casa.*
132. *Si è impuntato a credere di aver ragione ed è {deciso di} non cambiare idea.*
133. *Il fumo {nuoce gravemente sulla} salute di chi ti sta attorno.*
134. *Ho la casa a soqquadro, e come se non bastasse {ho di} ordinare anche il garage.*
135. *Se riesci a {liberarti di} faccende di casa possiamo fare un giro in centro.*
136. *È {partita in} conclusioni per risalire alla verità.*
137. *Bisogna {staccarsi di} pregiudizi e imparare a guardare le cose con occhi diversi.*

138. {Speravo da} sua buona fede en ella sua riservatezza.
139. È giusto {accanirsi dall'} amore se le cose vanno male da tempo?
140. Siamo {rimasti alle} otto a seguire la lezione di italiano.
141. Spesso {mi fisso con} idee assurde.
142. {Si rialzarono con} depressione dopo una lunga terapia.
143. Quando ho tempo {mi diletto con} disegno plastico.
144. {Ci affidavano con} zie in assenza dei genitori.
145. I sospetti {si aggirano con} un grupo di ragazzi a bordo di un'utilitaria.
146. Il sindaco {si è dimesso con} carica di primo cittadino per reati di truffa.

Errores de interferencia

147. {Si accontentò con} una festa senza torta.
148. {Penso spesso in} quelle persone che ogni giorno rovistano nei bidoni della spazzatura.
149. {È abile per} convincere la gente anche quando ha torto.
150. È difficile {conformarsi con} usi e costumi nuovi.
151. {Impegnamoci con} la raccolta di nuovi finanziamenti scolastici.
152. Ci siamo rivolti alle forze dell'ordine, speravamo ci {appoggiassero in} ricerche.
153. A seguito del trasferimento doveti {allinearli con} tutti i miei colleghi.
154. Durante il convegno {punto con} tua collaborazione.
155. {Concentrati nel} tuo lavoro invece di andaré in giro tutti i giorno.
156. {Scommetto per} Marco, ha le carte in regola per diventare Presidente.

Formación errónea

157. Devi {dissentire dal} coloro che ti impongono la loro opinioni.
158. Non appena mi resi conto che {si interessava solo di} miei soldi, decisi di non vederla più.
159. Il cane che hanno investito non {ripondeva a} stimoli.
160. Le persone insistenti battono {sempre sui} stessi argomenti: affinché qualcuno gli dia ragione.

Errores de omisión

161. {Facevano Ø} palo quando avvenne la rapina al museo romano.

Actividad 2

Errores de Selección falsa

162. *{Diffida delle} persone che nella vita non fanno altro che vantarsi delle loro ricchezze. Non è tutto oro quello che luccica! (DIFFIDARE ...)*
163. *È bene {distinguersi della} massa per ottenere meriti e riconoscenze. (DISTINGUERSI ...)*

Errores de Omisión

164. *Il 20 per cento degli italiani {si rifiutano Ø} pagare le tasse perchè non arriva a fine mese. (RIFIUTARSI ...)*
165. *Mi hai ferito. Non avrei mai creduto che {mi mancheresti Ø} rispetto così. (MANCARE ...)*
166. *Ve lo dico subito. Dopo la presentazione {mi sono astenuto Ø} qualsiasi commento. Non insistete. ASTENERSI ...)*
167. *Non {credo Ø} miei occhi. Stanno svaligiando la banca in pieno giorno. (CREDERE ...)*
168. *Ha torto spacciato non ci sono dubbi, eppure {si ostina Ø} negare l'evidenza. (OSTINARSI ...)*
169. *È sempre bello sapere di poter {contare Ø di} te. (CONTARE...)*

Formación Errónea

170. *Ho deciso di {mettere fine a} nostra amicizia. Sei una persona falsa e bugiarda. (METTERE FINE ...)*

Errores de Interferencia

171. *È triste leggere il giornale tutte le mattine e vedere che sempre più giovani sono costretti a {dipendere di} loro genitori. (DIPENDERE ...)*
172. *Devo {contattare con} Mario prima che venga sera, dobbiamo fare la spesa. (CONTATTARE ...)*
173. *Non bisogna mai {accontentarsi con} quello che troviamo. È necesario impegnarsi per fare sempre meglio. (ACCONTENTARSI ...)*
174. *Da bambina {sognavo con} una casa grande e con un giardino enorme. (SOGNARE ...)*
175. *I tuoi amici continuano a {chiedere a} Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)*

Perfil del informante 5	
Edad	23
Sexo	Femenino
Escuela Oficial de Idiomas	Córdoba
Lengua materna	Español
Lenguas extranjeras	Italiano/Inglés

Actividad 1: Rellenar huecos

Errores de Selección falsa

176. Gli hai {chiesto da} partecipare alla festa?
177. Quando i miei genitori non ci sono, mia sorella Laura non {mi consente da} fare tardi il sabato sera.
178. {Rischia da} perdere tutto quello che ha *guadagnato da anni di duro lavoro. Il gioco d'azzardo genera dipendenza.
179. La nostra squadra {pensa solo di} vincere il campionato.
180. {Si è persuasa da} cambiare i mobili di tutta casa.
181. {Si accontentò in} una festa di compleanno senza torta.
182. {Tende di} commettere sempre gli stessi errori. Non cambierà mai ne sono convinto.
183. Il cane che hanno investito non {reagisce in} stimoli.
184. {Facevano del} palo quando avvenne la rapina al museo romano.
185. Devi {dissentire di} coloro che ti impongono la loro opinione.
186. Ho la casa a soqquadro, e come se non bastasse {ho di} ordinare anche il garage.
187. {Speravo alla} sua buona fede en ella sua riservatezza.
188. È giusto {accanirsi d'} amore se le cose vanno male da tempo?
189. Siamo {rimasti tra} otto a seguire la lezione di italiano.
190. Sono uscita di {fretta di} fare la spesa.
191. Non {avvilirti in} l'ennesima bocciatura all'esame di chimica. Ce la farai!
192. {Litigano di} quel posto di lavoro tanto ambito.
193. Siamo rimasti {sbalorditi tra} le sue parole.
194. Devi {giustificarti di} la mancanza commessa verso Paolo.

195. *Sarebbe bene {pregare di} le persone in difficoltà.*
196. *{Si rialzarono in} depressione dopo una lunga terapia.*
197. *{Ci affidavano delle} zie in assenza dei genitori.*
198. *I sospetti {si aggirano in} un gruppo di ragazzi a bordo di un'utilitaria.*
199. *Quando ho tempo {mi diletto in} disegno plastico.*
200. *Il sindaco {si è dimesso in} carica di primo cittadino per reati di truffa.*
201. *In aeroporto persi il biglietto {scontrandomi di} uno sconosciuto.*
202. *A seguito del trasferimento, dovetti {allinearli di} tutti i miei colleghi.*
203. *Capisco il tuo rammarico, ti consiglio di {sorvolare da} certi argomenti se non vuoi continuare a discuterci sopra.*
204. *Nonostante il caso si sia chiuso un anno fa, i genitori della vittima continuano ad {indagare dei} potenziali colpevoli.*
205. *Dovrebbero apporre un cartello che indichi "Attenzione pavimento scivoloso". {Scivolare in} un pavimento bagnato può avere delle gravi conseguenze.*
206. *Le persone insistenti {battono sempre per} stessi argomenti affinché qualcuno gli dia ragione.*
207. *In tempi di crisi le famiglie {risparmiano con} tutto.*
208. *Durante il convegno {punto di} tua collaborazione.*
209. *{Concentrati con} tuo lavoro invece di andaré in giro tutti i giorni.*
210. *{Scommetto da} Marco, ha le carte in regola per diventare Presidente.*
211. *{Mi affido dai} miei genitori nel momento difficili.*
212. *Se riesci a {liberarti delle} faccende di casa, possiamo fare un giro in centro.*
213. *È {partita delle} conclusioni per risalire alla verità.*
214. *Bisogna {staccarsi dei} pregiudizi e imparare a guardare le cose con occhi diversi.*

Erroros de interferencia⁷²

215. *{Penso spesso in} quelle persone che ogni giorno {rovistano di} bidoni della spazzatura.*
216. *Non appena mi resi conto che {si interessava solo per} miei soldi, decisi di non vederla più.*
217. *Ho {partecipato nel} congresso di filología spagnola.*
218. *{È abile in} convincere la gente anche quando ha torto.*
219. *È difficile {conformarsi con} usi e costumi nuovi.*

⁷² Aquí señalemos un doble error, por un lado interferencia y por el otro Selección falsa.

220. Spesso {mi fisso in} idee assurde.
221. {Iscriversi in} nuovi corsi è un modo per migliorare la propria preparazione.
222. Il suo giudizio {si basa solo in} delle coincidenze, non c'è nulla di concreto nelle sue affermazioni.
223. {Impegnamoci in} la raccolta di nuovi finanziamenti scolastici.

Formación errónea

224. Mi hanno consigliato di {pubblicare sul} una rivista autorevole la mia tesi.

Actividad 2

Errori di Selección falsa

225. Mi hai ferito. Non avrei mai creduto che {mi manchassi il} rispetto così.
(MANCARE ...)
226. Ve lo dico subito. Dopo la presentazione {mi astengerò a} qualsiasi commento.
Non insistete. ASTENERSI ...)
227. {Diffida di} persone che nella vita non fanno altro che vantarsi delle loro ricchezze. Non è tutto oro quello che luccica! (DIFFIDARE...)
228. È triste leggere il giornale tutte le mattine e vedere che sempre più giovani sono costretti a {dipendere dei} loro genitori. (DIPENDERE ...)
229. Ho deciso di {mettere in} fine nostra amicizia. Sei una persona falsa e bugiarda. (METTERE FINE...)⁷³
230. Nonostante {abbia mancanza nella} esperienza riesce a svolgere il suo lavoro con grande professionalità. (MANCARE ...)
231. Gliel'ho ripetuto mille volte di {fare attenzione con} le macchine prima di attraversare. (FARE ATTENZIONE ...)

Errori di Omisión

232. Ha torto spacciato non ci sono dubbi, eppure {è ostinato Ø} negare l'evidenza.
(OSTINARSI ...)
233. I tuoi amici continuano a {chiederti Ø} Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)

Errori di Interferencia

234. Devo {contattare con} Mario prima che venga sera, dobbiamo fare la spesa.
(CONTATTARE...)
235. Non bisogna mai {accontentarsi con} quello che troviamo. È necessario impegnarsi per fare sempre meglio. (ACCONTENTARSI ...)

⁷³ En este caso podríamos señalar un error de colocación incorrecta de la preposición alterado el orden de la frase.

236. *Da bambina {sognavo con} una casa grande e con un giardino enorme.
(SOGNARE ...)*
237. *Il 20 per cento degli italiani {si sono rifiutati a} pagare le tasse perchè non
arriva a fine mese. (RIFIUTARSI ...)*
238. *{Non credo i} miei occhi. Stanno svaligiando la banca in pieno giorno.
(CREDERE ...)*

Perfil del informante 6	
Edad	
Sexo	Femenino
Escuela Oficial de Idiomas	Córdoba
Lengua materna	Español
Lenguas extranjeras	Italiano

Selección Falsa

239. *Quando i miei genitori non ci sono, mia sorella Laura non {mi consente a} fare tardi il sabato sera.*
240. *Rischia di perdere tutto quello che {ha guadagnato per} anni di duro lavoro. Il gioco d'azzardo genera dipendenza.*
241. *{Si accontentò in} una festa di compleanno senza torta.*
242. *Non appena mi resi conto che {si interessava solo da} miei soldi, decisi di non vederla più.*
243. *{Tende da} commettere sempre gli stessi errori. Non cambierà mai ne sono convinto.*
244. *{Si è imputato per} credere a quell'estranea ed è {deciso di} non cambiare idea.*
245. *{Mi affido dei} miei genitori nei momento difficili.*
246. *Devi {dissentire del} coloro che ti impongono la loro opinione.*
247. *Se riesci a {liberarti delle} faccende di casa, possiamo fare un giro in centro.*
248. *È {partita della} conclusioni per risalire alla verità.*
249. *{Bisogna staccarsi dei} pregiudizi e imparare a guardare le cose con occhi diversi.*
250. *{Speravo in} sua buona fede en ella sua riservatezza.*
251. *{È abile per} convincere la gente anche quando ha torto.*
252. *È giusto {accanirsi per} amore se le cose vanno male da tempo?*

253. *{Impegnarsi a} quello che ci fa stare bene è una buona terapia di vita.*
254. *{Litigano di} quel posto di lavoro tanto ambito.*
255. *{Si rialzarono della} depressione dopo una lunga terapia.*
256. *{Impegnamoci a} la raccolta di nuovi finanziamenti scolastici.*
257. *Quando ho tempo {mi diletto col} disegno plastico.*
258. *Capisco il tuo rammarico, ti consiglio di {sorvolare di} certi argomenti se non vuoi continuare a discuterci sopra.*
259. *Nonostante il caso si sia chiuso un anno fa, i genitori della vittima continuano ad {indagare di} potenziali colpevoli.*
260. *{Conto di} te per le vacanze estive.*
261. *In tempi di crisi le famiglie {risparmiano di} tutto.*
262. *Durante il convegno {punto della} tua collaborazione.*
263. *{Scommetto a}Marco, ha le carte in regola per diventare Presidente.*

Formación Errónea

264. *Ho {saputo dello} accaduto attraverso i giornali.*
265. *Il fumo nuoce {gravemente la} salute di chi ti sta attorno.*
266. *{Facevano il} palo quando avvenne la rapina al museo romano.*

Errores de Interferencia

267. *Ha {messo in} disposizione la sua casa dando un tetto ai terremotati.*
268. *{Aspirare in} una posizione di rilievo è il desiderio di tutti.*
269. *{Ho partecipato nel} congresso di filología spagnola.*
270. *Sono {arrivata a} classe a lezione cominciata.*
271. *Spesso {mi fisso nelle} idee assurde.*
272. *{Iscriversi in} nuovi corsi è un modo per migliorare la propria preparazione.*
273. *Mi hanno consigliato di {pubblicare in} una rivista autorevole la mia tesi.*
274. *{Concentrati nel} tuo lavoro invece di andaré in giro tutti i giorni.*
275. *Il segretario della scuola {si rifiutò a} collaborare con il corpo docente*

Errores de Omisión

276. *Penso spesso a quelle persone che ogni giorno {rovistano Ø i} bidoni della spazzatura.*

Actividad 2

Errores de Interferencia

277. *Non bisogna mai {accontentarsi con} quello che troviamo. È necessario impegnarsi per fare sempre meglio. (ACCONTENTARSI ...)*

Errores de Omisión

278. *I tuoi amici continuano a {chiedere Ø} Marco, forse è meglio che gli dici la verità. (CHIEDERE...)*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2008 [2004]): “Análisis de necesidades y diseño curricular”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 643-664. Madrid: SGEL.
- AGULLÓ COVES, J. (2013): “La selección de verbos rentables para el desarrollo de la independencia comunicativa”. *MarcoEle. Revista de Didáctica E/LE*, 17, pp. 1-16.
- AHN, F. (1888): *Nuevo método para aprender el idioma alemán*. Madrid: Librería editorial de Carlos Bailly-Bailliere.
- ALCARAZ VARÓ, E. et. al. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.
- ANDERSON, A. y LYNCH, T. (2002): “Listening”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Vol. 5, 1 p. 5.
- ANTHONY, E., (1963): “Approach, Method, and Technique”, *Elt Journal* 7, 2, pp. 63-67.
- ANTÓN, M. y F. J. DI CAMILLA (1999): “Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom”, *The Modern Language Journal*. 83, 2, pp. 233-247.
- AREIZAGA, E., (2006): “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, *Revista de Psicodidáctica*, 12, pp. 4 ss.
- AREZAIGA ORUBA, E. (1995): *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Tesis doctoral (Phd). Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ARNOLD, J. (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARROYO CARMONA, M. (1999): “Un modelo pedagógico para el proceso de formación en idioma inglés de los docentes de la UPR”. Tesis presentada en opción al título de Master en Ciencias de la Educación, Pinar del Río.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, B. y GONZÁLEZ SAINZ, T. (2009): “Propuestas didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE”. *MarcoELE*, 9.
- ASHER, J. J. (1977): *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guide Book* (6th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions, Inc. En Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- ATIENZA CERREZO, E. et. al. (1997-2012): *Diccionario de términos clave ELE. Biblioteca del Profesor*. Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.html
- AUERBACH, E. R. (1993): “Reexamining English Only in the ESL Classroom”, *TESOL Quarterly*, 27, 1 pp. 9-32.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- BACHMAN, L. (1995): "Habilidad lingüística comunicativa". En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-127.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BACON, S. & FINNEMAN, M. (1990): "A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input". *Modern Language Journal*, 74, 4, pp. 459-73.
- BAILINI, S. y CONSONNO, S. (2004): *I verbi italiani grammatica esercizi e giochi*. Florencia: Alma Edizioni.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- BARALO, M. (2009): "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 3, pp. 27-31.
- BERMEJO-CALLEJA, F. (2008): *Le subordinate avverbiali. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*. Bologna: Bononia University Press.
- BERNAUS, M. (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Edicions UIB.
- BIALYSTOK, E. (1978): "A Theoretical of Second Language Learning". En *Language Learning*, 8,1 pp. 69-83.
- BIALYSTOK, E., Y HAKUTA, K. (2003): "Critical evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition", *Psychological Science*, 14, 1 pp. 31-38.
- BONGAERTS, T., PLANKEN B. & SCHILS, E. (1995): "Can late learners attain a native accent in a foreign language? A test of the Critical Period Hypothesis". En Singleton, D.; Lengyel, Z. *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 30-50.
- BOSQUE MUÑOZ, I. y DEMONTE BARRETO, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- BREEN, M. P. (1987): "Contemporary Paradigms in Syllabus Design". *Language Teaching*, 20, 3, p. 23.
- BREEN, M. P. (1990): "Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Lengua". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 8, pp. 7-32.
- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1, pp. 89-112.
- BREEN, M. P. y. CANDLIN, C. N. (1980): "Los elementos básicos de un currículo comunicativo en la enseñanza de la lengua". En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa
- BROWN, H. D. (2007): *Principals of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman.

- BRUNER, J. (1966): *On Knowing: essay for the left hand*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALVI, M. V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e Italiano*. Milano: Guerini.
- CALVI, M. V. (2003): *Linguística contrastiva de español e italiano*, «Mots Palabras Words» (IV) 2003, [www.ledonline.it/mpw/], pp. 17-34.
- CANALE, M. (1983): “From communicative Competence to Communicative Language Pedagogy”, en J.C. Richards y R. Smith (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CANALE, M. (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1996): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, *Signos*, 17, pp. 56-61, y 18, pp. 78-91.
- CANDLIN, C. (1990): “Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas”, *Comunicación lenguaje y educación*, 7-8, pp. 33-53.
- CANELLAS CABRERA, A. (2006): “Impacto de la TIC en la educación: un acercamiento desde el punto de vista de las funciones de la educación”. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 43, pp. 1-15.
- CANO AGUILAR, R. (1999): “Los complementos de régimen verbal”. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- CARROL, J. y SAPONS, S. (1959): *Modern Language Aptitude Test Form A*. Nueva York: The Psychological Corporation.
- CARSON, J.G., y LONGHINI, A. (2002): “Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting”, *Language Learning* 52, 2, pp. 401-438.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES J. (2001): *Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE*. Alicante: Espagrafic.
- CASTRILLEJO, V. (2009): “Escribir juntos en la web: un trabajo con wikis en el aula de ELE”. Disponible en: www.slideshare.net/acastrillejo/escribir-juntos-en-la-red-el-trabajo-con-wikisen-la-clase-de-ele?type=presentation.
- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNEY, Z. y TURRELL S. (1995): “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- CENOZ, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa”. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. New York: Mouton.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- COBO, C. y PARDO, H. (2007): "Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food". México: Universitat de Vic.
- COHEN, A. D. (1990): *Language learning: Insights for learners, instructors, and researchers*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- COLES, M. y LORD, B. D. (1975): *Access to English*. Oxford: Oxford University Press.
- COLLIER, P. V. (1995): "Second-language acquisition for school: Academic, cognitive, sociocultural, and linguistic process". *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington: George Mason University.
- COOK, V. J. (1994): *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan.
- COOK, V. (2001): "Using the First Language in the Classroom", *Canadian Modern Language Review*, 57, 3 pp. 402-423.
- CORDER, S. P. (1967): "The Significance of Learners Errors". *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol 5, 4, pp. 162-170.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1993): *Introducing Applied Linguistics* (versión en español: *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Grupo Noriega Editores.
- CROOKES, G. y SCHMIDT, R.W. (1991): "Motivation: reopening the research agenda". *Language Learning* 41,4, pp. 469-512.
- CRUZ PIÑOL, M. (1997): "La World Wide Web en la clase de E/LE". *Frecuencia-L*, 4, pp. 47-52.
- CRUZ PIÑOL, M. (2011): "¿Qué queremos de la red y para qué? Nuevas perspectivas en el uso de la red en la enseñanza de E/LE". Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0005.pdf
- CRUZ PIÑOL, M. (2014): "Veinte años de tecnologías y E/LE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet", *MarcoEle*, 19, pp. 3 ss.
- CURRAN, C. (1972): *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*. Nueva York: Grune & Stratton.
- CURRAN, C. (1976): *Counseling- Learning in Secon Languages*. Nueva York: Apple River Press.
- DAVIES, M. (2006): *A frequency dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learner*. New York: Routledge.
- DEL BARRIO DE LA ROSA, F. (2013): "Los complementos del verbo". En Félix San Vicente (Dir. y Coord.), *GREIT Gramática de referencia de español para italófonos II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica* in CONTESTI LINGUISTICI. Bologna: CLUEB-Salamanca: EUS, pp. 745-773.
- DÍAZ, L. y HERNÁNDEZ, M. J. (1993): "Gramática y comunicación en la clase de lengua extranjera". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera 1*, Madrid. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, pp. 89-105.
- DÖRNYEI Z. y OTTÓ I. (1998): "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics*, London, Thames Valley University 4, pp. 43-69.

- DÖRNEY, Z. (2005): *The Psycology of the Language Learner: Individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (1998): *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- DUFF, P. A. y POLIO, C. G. (1990): "How Much Foreign Language is There in the Foreign Language Classroom?", *The Modern Language Journal*, 74, 2 pp. 154-166.
- DULAY, H. C. y M. K. BURT (1974): "Natural sequences in child second language acquisition", en Juana M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Indiana University: Visor, pp. 106-121.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (1964): "The Effect of Language of Report upon the Thematic Apperception Test Stories of Adult French Bilinguals", *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 5, pp. 500-507.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): "Significado y sentido en el enfoque comunicativo (1). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español". En *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre la enseñanza de español como lengua extranjera*. Las Navas del Marqués: Ministerio de Cultura, pp. 167-174.
- ESTAIRE S. Y ZANÓN J. (2001): *Planning classwork: a task based approach*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- EZEIZA RAMOS, J., (2009): "Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos". Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (1995): "El análisis contrastivo: historia y crítica". Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del departamento de Teoria dels Llenguatges.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2008): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 715 ss.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): "Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera". *Didáctica*, 7, pp. 203-216.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2001): *Tareas y Proyectos en clase. Estudios y Recursos*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, págs. 411-433.
- FINGERMAN, J. G. (1970): *El juego y sus proyecciones sociales*. Buenos Aires: Ateneo.
- FOTOS, S. y R. ELLIS, (1991): "Communicating about grammar: a task-based approach", *TESOL Quarterly*, 25, 4, pp. 605-628.

- FRIES, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: Ann Arbor.
- GALINDO MERINO, M^a del M. (2013): *La lengua materna en el aula de ELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GALINDO MERINO, M^a del M., “Evaluación del uso de L1 y L2 en el aula de E/LE”: ACTAS XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Alicante, pp. 270-275.
- GALLARDO BARBARROJA, M. (2003): *Introducción y desarrollo del español en el sistema universitario inglés durante el siglo XIX*. En *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 2003, vol. 20. Disponible en <http://elies.rediris.es/elies20/>
- GARCÍA SANTA CECILIA, A. (1995): *El Currículo de español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R.C. (1988): “The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues”, *Language Learning*, 38, pp. 101-126.
- GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- GASS, S. M. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- GASS, S. M. y SELINKER, L. (1992): *Transfer in Language Learning*. Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- GATTEGNO, C. (1972): *Teaching Foreign Language in Schools. The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
- GATTEGNO, C. (1982): “Talking shop a conversation with Caleb Gattegno”. *ELT Journal Volume*, 36, 4, pp. 237- 241.
- GIRÓN, M. S. y VALLEJO, M. A. (1992): *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2002): “Tareas gramaticales sobre los pasados I-IV”. *Didactired*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/16012002.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/30012002.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/13022002.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/27022002.htm
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2008): “Los contenidos lingüísticos o gramaticales”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 767-787.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): “Los contenidos léxico-semánticos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 789-810.
- GOUIN, F. (1880): *The art of teaching and studying languages*. London: G. Philip.
- GRENFELL, M. y HARRIS, V. (1999): *Modern languages and learning strategies. In theory and practice*. London: Routledge.

- GRICE, P. (1975): *Lógica y conversación*. Murcia: Tecnos.
- GRIGORENKO, E. L., STERNBERG, R. J. y EHRMAN, M. E. (2000): "A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test", *The Modern Language Journal*, 84, 30, pp. 390-405.
- HALLYDAY, M. A. K., (1975): *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold.
- HAMILTON, R.P. (2001): "The Insignificance of Learners' Errors: A Philosophical Investigation of the Interlanguage Hypothesis", *Language and Communication*, 21,1, pp. 73-88.
- HARTLEY, B. y VINEY, P. (1979): *Streamline English*. Oxford: Teacher's Editions.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, M^a P. (2007): "Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de ELE", *MarcoELE*, 5 pp.1-16. Disponible en: http://www.marcoele.com/num/5/02e3c09a050001405/pilarhernandez_wq.pdf
- HERNÁNDEZ TORRES, A. (2009): "Diseño de materiales didácticos E/LE a través de la web 2.0 otras estrategias didácticas", *MarcoELE*, 9 pp. 1-16 (en línea). Disponible en: http://marcoele.com/descargas/enbrape/hernandez_web2.0.pdf
- HERNÁNDEZ, A., L. P., y MACWHINNEY, B. (2005): "The emergence of competing modules in bilingualism", *Trends in Cognitive Science*, Vol. 9, pp. 220-225.
- HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009): "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera", *MarcoELE Revista*, 9, pp. 1-19. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf
- HOWATT, A. (1984): *A history of English language teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
- HYMES, D. H. (1971): *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares.
- IZQUIERDO, J. M. (2006): "Matar tres pájaros de un tiro", *ANPE, I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionIzquierdo.pdf>
- JAKOBSON, R. (1969): *Langage enfantin et aphasie*. Paris: Editions de Minuit.
- JAMES, C. (1998): *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- JIA G. y AARONSON, D. (1999): "Age differences in second language adquisición: The dominant language switch and maintenance hypothesis". *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*, 23, pp. 310-312.
- KABILAN, M. K. (2000): "Creative and Critical Thinking in Language Classrooms". *The Internet TESL Journal* 6, 6. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>

- KIM K., RELKIN, N.R., KYOUNG-MIN, L. y HIRSCH, J. (1997): *Distinct cortical áreas associated with native and second languages*. Nueva York: Cornell University Medical College.
- KRASHEN, S. (1977): "Some issues relating to the Monitor Model". En H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds.). *On TESOL '77*. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp.144-158.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- KRASHEN, S. D. Y TERREL, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- LA FORGE, P. G. (1983): *Counseling and Culture in Second language Adquisition*. Oxford: Pergamon.
- LADO, R. (1957): *Language Across Culture*. Michigan: Ann Arbor.
- LADO, R. (1957): *Lingüística contrastiva. Lenguas y Culturas*, traducción de J. A. Fernández. Madrid: Ediciones Alcalá.
- LADO, R. (1964): *Language Teaching a Scientific Approach*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- LAMENDELLA, J. (1977): "General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition". *Language Learning Journal in Research of Language Studies*, 27, pp. 155-196
- LANGACKER, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar, Vol: 2, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques And Principles In Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991, 1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LENARDUZZI, J. R. (2013): "Las preposiciones" en Félix San Vicente (coord.) *GREIT. Gramática de referencia de español para italófonos I Sonidos, grafía y clases*. Salamanca: CLUEB.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- LENNEBERG, E. H. (1975): *Foundations of Language Development A Multidisciplinary Approach*. Nueva York: Academic Press.
- LENNEBERG, E. H. (1985): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- LEWIS, M. (1993): *The lexical approach: The State of ELT and the way forward*. England: Language Teaching Publications.
- LICERAS, J. M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

- LIGHTBOWN P. y SPADA, N. (2006): *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1984): *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research*. Cambridge: University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. (coord.), (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LONG, M. H. (1985): "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching". Londres: Multilingual Matters.
- LONG, M. H. (2007): *Problems in SLA*. Mahwah. NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- LONG, M. H. (1985): *Task Based Language Teaching (TBLT)*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- LONG, M., H. y CROOKES, G. (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design", *TESOL Quarterly*, 26,1 pp. 27-57.
- LÓPEZ, M. L. (1970): *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Madrid: Gredos.
- LOZANO G. y RUIZ CAMPILLO, P. (2009): "Criterio para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". *MarcoELE*, 9, pp. 127-155.
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestopedia*. Nueva York: Gordon & Breach.
- LOZANOV, G. (2006): "Learning is a matter of attitude, not aptitude", *English Teaching Professional*, 45. Disponible en:
http://www.suggestopediaitalia.it/intervista_a_glozanov_di_snorman.html
- LUQUE TORO, L. (2005): *Verbi con Preposizione in Italiano e in Spagnolo*. Modena: Logos.
- LUQUE, A. y VILA, I. (1990): "Desarrollo del lenguaje". En J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- LUST, B. C. (2006): "The acquisition of syntax". En: *Child Language*. pp. 182-218. [Online]. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: Cambridge Books Online <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803413.010>>
- MACKEY, W.F. (1965): *Language Teaching Analysis*. Longman: University of Michigan.
- MARIN, T. y MAGNELLI, S. (2010): *Nuovo Progetto Italiano 1-2-3*. Roma: Edilingua.
- MARINOVA y TODD, S. H. (2003): "Know your Grammar: What the Knowledge of Syntax and Morphology in a L2 Reveals about the Critical Period for Second Foreign Language Acquisition", en M. P. García Mayo y M. L. García (eds.), *Age and Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field of Work*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARINOVA-TODD, S. H., MARSHALL, D. B. y SNOW, C. E. (2000): "Three Misconceptions About Age and L2 Learning". *TESOL Quarterly*, 34, pp. 9-34.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de publicaciones.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2003): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores

condicionantes”. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 261-286.

MARTÍN PERIS, E. (1996): Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera. Tesis doctoral (Phd). Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.htm>.

MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1997): *Gente (I, 2 y 3)*. Barcelona: Difusión.

MARTÍNEZ-CARRILLO, M. (2007): “Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de E/LE mediado por ordenador”, en *FIAPE. II Congreso Internacional: una lengua, muchas cultura.*, Granada: Fiape.

MARTÍNEZ GARCÍA, H. (1987): *El suplemento en español*. Madrid: Gredos.

MARTÍNEZ GILA, P. (1999): “Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español/le. *MarcoELE*, 9, pp. 165-180.

MARTÍNEZ-CARRILLO, M^a del C. (2007): “Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ele mediado por ordenador”, en *Actas del II Congreso internacional de FIAPE: una lengua, muchas culturas*. Granada: Fiape. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Comunicaciones/2007_ESP_12_35Martinez.pdf?documentId=0901e72b80e67632

MATTE BON, F. (1987): “La gramática en un enfoque comunicativo”. *Actas de las I Jornadas Internacionales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 59-82.

MATTE BON, F. (1988): ”De nuevo la gramática”. En *Actas de las 2.as Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Barcelona: Difusión.

MCGROARTY, M. (1998): “Constructive and Constructivist Challenges for Applied Linguistics”. *Language Learning*, 48, 4, pp. 591-622.

MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

MEL’ CUK, I. A. (1998): “Collocations and Lexical Functions”. En A. P. Cowie (ed.), *Praseology, Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press.

MELERO ABADÍA, P. (2004): “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 689-714.

MILLER, G. A. (1967) : “Language and Psychology” en Corder, S. P. , *The Significance of Learners Errors. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 5 (4).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

- MORRIS, C.W. (2009): *Lineamenti di una teoria dei segni*. Lecce: Editore Pensa Multimedia.
- MORROW, K. y SCHOCKER, M. (1987): "Using texts in a communicative approach". *ELT Journal* 41, 4 pp. 248-56.
- MOTTERAM, G. (2013): The benefits of new technology in language learning, British Council. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/blog/the-benefits-new-technology-language-learning>
- MOYER, A. (2004): *Age, Accent, and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical period Inquiry*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MUÑOZ, C. (2002): *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- NEMSER, W. (1971): "Aproximative systems of foreign language learners", en J. M. Liceras *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis, pp. 55 ss.
- NOBUYOSHI, J. y ELLIS, R. (1993): "Focused communication tasks and second language acquisition", *ELT Journal* 47, 3, pp. 203-210, Oxford O.U.P.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1996): "Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues". In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 13-26.
- NUNAN, D. (1999): *Speak out. Student's book 3*. Singapore: International Thomson Publishing.
- NUNAN, D. (2001): "Second Language Acquisition", en Ronald Carter and David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide for Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 4, Julio-Diciembre, pp. 36-47.
- O'NEILL, R. (1973): *Kernel Lessons Plus*. London: Longman.
- OCHS, E., y JACOBY, S. (1995): "Co-construction. An Introduction". *Language and Social Interaction* 28, 3, pp.171-183.
- OLLENDORFF H. J. G. (1858): *Ollendorff's New Method for learning Spanish*, London: G. Philip.
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Nwboury House Publisher.
- OYAMA, S. (1976): "A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system". *Journal Psycholinguistic Research*, 5, 3, pp. 261-283.
- PIAGET, J. (1926): "El lenguaje y el pensamiento del niño. *Quarterly*, 25, 4 pp. 605-628.

- PRENDERGAST, T. (1864): *The mastery of languages or the art of speaking foreign languages idiomatically*. London: G. Philip.
- RICHARD AMATO, P. (2003): *Making It Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. Dallas: Pearson ESL.
- RICHARDS J. C. Y RODGERS T.S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003): “La Enseñanza Comunicativa de la Lengua” . En Richards, J. C. y Rodgers, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición actualizada. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press, pp. 153-174.
- RICHARDS, J. C. (1972): “Social factors, Interlanguage and Language Learning”. En Richards, J. C. (1974). *Error analysis* 64- 91. London: Longman.
- RICHARDS, J. C. (1974): “A Non-Contrastive Approach to Error Analysis”, en J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 172-187.
- RICHARDS, J. C. (2006): *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf
- RODGERS, T. S. (1967): “Measuring vocabulary difficulty: an analysis of item variables in learning Russian-English and Japanese-English vocabulary pairs”. *Psychology Series*. Stanford (CA, EEUU), Universidad de Stanford. Disponible en: http://suppes-corpus.stanford.edu/techreports/IMSSS_124.pdf
- RUBDY, R. (2003): “Selection of materials”. En: B. Tomlinson, ed. . *Developing materials for language teaching*. Londres: Continuum, pp. 37-57.
- RUBIN, J. (1975): What the “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 1 pp. 41-5.
- RUBIN, J. (1981): Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp. 117-131.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. (2007): *El complemento de régimen preposicional*. Madrid: Arco Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SAUVER, L. (1874): *An Introduction To The Teaching of Learning Language Without Grammar or Dictionary*. Boston – New York, F. W. Christern.

- SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of Communication: An Introduction*. Londres: Blachwell.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAVORGNANI, G. y BERGERO, B. (2010): *Chiaro! (Nivel A1-B1)*. Florencia: Alma Edizioni
- SCHMIDT, R. W. (1981): "The Role of Consciousness in Second Language Learning". The University of Hawaii at MA'noa.
- SCHWARTZ, B. D. (1993): "On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior". *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.15, 2, pp. 147-163.
- SCHWARTZ, B. D. (1993): "On Explicit and Negative Data Affecting Competence and Linguistic Behavior". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2, pp. 147- 163.
- SCOVILL, T. (2001): *Learning new languages: a guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- SELIGER, L. (1989): *Second Language Research Methods*. Nueva York: Oxford University Press.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage" en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-232.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics* 2, 2, pp. 159 – 168.
- SHELDON, L., ed. (1988): "ELT Textbooks and materials: problems in evaluation and development". *Oxford. ELT Documents*, 126. Oxford: Modern English Publications / The British Council.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- SLAGER, E. (1997): *Pequeño Diccionario de Construcciones Preposicionales*. Madrid: Visor Libros.
- SLAGTER, P. G. (1979): *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- SÖHRMAN, I. (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arcos Libros.
- STANLEY, K. (ed.) (2002): "Using The First Language In Second Language Instruction: If, When, Why and How Much? (TESL-EJ Forum)". TESL-EJ. Teaching English as a Second or Foreign Language, 5 4. Disponible en: <http://tesl-ej.org/ej20/fl.html>
- STENSON, N. (1983): "Induced Errors", en B. W. Robinett and J. Schachter (eds.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 256-271.
- STERN, H. (1975): "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 304-318.
- SUBRAHMANYAN, U. (2001): "Helping ESL learners to see their own improvement". *The Internet TESL Journal*, 7. Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Upendran-Improvement.html>

- SWAIN, M. (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.). *Input In Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- SWAN, M. (1985a): "A critical look at the communicative approach" (1). *ELT Journal*, 39, 1.
- SWEET, H. (1899): *The Practical Study of Languages*. University of Michigan: J. M. Dent & Company.
- TARONE, E. (2006): "Interlanguage". En Brown, K. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elseiver, pp. 747-751.
- TARRICONE, L. y GIOL, N. (2012): *Gramática explicada para niveles intermedios*. Madrid: Enclave E/LE.
- TARTAGLIONE, R. (1997): *Grammatica Italiana ed esempi d'uso*. Florencia: Alma Edizioni.
- TOMLINSON, B. (2003-b): "Are materials developing?". En: B. Tomlinson, ed. 2003. *Developing materials for language teaching*. Londres: Continuum, pp. 1-14.
- TORRES, L. (2007): "La influencia de los blogs en el mundo de ELE", en *Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional d e didáctica de las lenguas y sus culturas*, 16 <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>
- TRIM, J. L. M. (1978): *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- TURNBULL, M. y ARNETT, K. (2002): "Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms", *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 204 – 218.
- VAN EK, J. (1975): *The threshold Level in a European Unit/ Credit System for Modern Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VAN EK, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- VANELLI, L. y RENZI, L. (1995): "La deissi", en *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: il Mulino.
- VANPATTEN, B. (1996, 2004): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- VÁZQUEZ, G. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto del error", en *Actas de las Jornadas Internacionales del E-LE*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 151-162.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlin: Peter Lang.
- VV. AA. (1998): *Planet@ (1, 2, 3 y 4). Curso de español mediante tareas*. Madrid: Edelsa.
- VV. AA. (2007): *Aula Internacional (Nivel A1-B2)*. Madrid: Difusión.
- VV. AA. (2009): *Gramática básica del estudiante del español (Nivel A1-B1)*. Madrid: Difusión.
- VV. AA. (2010): *Agencia E/LE (Nivel A1-B2)*. Madrid: SGEL.

- VV. AA. (2010): *Gente Nueva Edición (Nivel A1-B2)*. Madrid: Difusión.
- VV. AA. (2010): *Grammatica Pratica della Lingua Italiana*. Florencia: Alma Edizioni.
- VV. AA. (2010): *Nuevo Avance (A1-B2.2)*. Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2013): *Contatto (Nivel A1-B2)*. Torino: Loesher.
- VIYGOTSKY L. S. (1978): *Mind in society: The developmente of higher psycological processes*. Harward University Press.
- WARDHAUGH, R. (1970): “La hipótesis del análisis contrastivo”. En Juana M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Indiana University: Visor.
- WEINREICH, U. (2011): *Languages in Contact: French, German and Romansch in Twentieth-century Switzerland*. Nueva York: John Benjamins Publishing.
- WENDEN, A. (1986): ‘What do second language learners know about their language learning? *Applied Linguistics*, 7, 2, pp. 186-201.
- WENDEN, A. Y RUBIN, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall International.
- WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1998): “Aspectos de la enseñanza del lenguaje” *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: I.C.E.U.B., SEDLL.
- WILKINS, D. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- WILLIS, D. y WILLIS, J. (2001): “Task Based Language Learning”, en Ronald Carter and David Nunan editors. *The Cambridge Guide for Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WONG, W. (2005): *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- YOUNG, R. (1988): “Input and Interaction”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 122-134.
- ZAHONERO, M. L. (2010): *Gramática de Referencia de la Lengua Española (Nivel A1-B2)*. Milán: Hoepli.
- ZANON, J. (1990): “Los enfoques por Tareas para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras”. *Cable*, 5, pp. 19-27.
- ZANÓN, J. (1992): “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual”. *Cable* 2 y 3, pp. 47-52 y 22-32.

